

CÓDIGOS VELADOS NA CIÊNCIA



DOCENTES NEGRAS E SEUS
DESPACHOS NAS ENCRUZILHADAS DO ENSINO SUPERIOR

Lisiane dos Santos Tavares

INSTITUIÇÃO:

Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia – AINPGP

DIRETORIA

Prof. Dr. Marcelo Pustilnik Vieira - UFSM (Presidente)
Acad. Kaliene Batista Ferreira - URCA (Vice-Presidente)
Profa. Maria Luzirene Oliveira do Nascimento EB/CE (Primeiro Secretário)
Acad. Romário Cícero da Silva Abreu - UFCG (Suplente de Secretário)
Profª. Drª. Francicleide Cesário de Oliveira - UERN (Primeira Tesoureira)
Profa. Dra. Disneylandia Maria Ribeiro - UERN (Segunda Tesoureira)

CONSELHO EDITORIAL (NACIONAL E INTERNACIONAL)

Prof. Dr. Afonso Welliton de Sousa Nascimento (UFPA)
Prof. Dr. Allan Solano Souza (UERN)
Prof. Dr. Alexandre Augusto Cals de Souza (UFPA)
Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio (UESB)
Prof. Dr. Bertulino José de Souza (UERN)
Profa. Dra. Ciclene Alves da Silva (UERN)
Profa. Dra. Cristiane Maria Nepomuceno (UEPB)
Profa. Dra. Diana Paula de Souza Rego Pinto Carvalho (UERN)
Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva (UFPB)
Prof. Dr. Ernano Arraias Junior (UFERSA)
Prof. Dr. Fernando Gil Villa (USAL y ABS-USAL/Espanha)
Profa. Dra. Franselma Fernandes de Figueirêdo (UFERSA)
Profa. Dra. Francileide Batista de Almeida Vieira (UFRN)
Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro (UERN)
Prof. Dr. Gilton Sampaio de Souza (UERN/FAPERN)
Prof. Dr. Gladson Francisco Barros de Oliveira (UFERSA)
Profa. Dra. Kássia Mota de Sousa (UFCG)
Profa. Dra. Maria da Paz Cavalcante (UERN)
Profa. Dra. Maria Eliete de Queiroz (UERN)
Profa. Dra. Ivana de Oliveira Gomes e Silva (UFPA)
Prof. Dr. Ivanildo Oliveira dos Santos (UERN)
Prof. Dr. José Amiraldo Alves da Silva (UFCG)
Profa. Dra. Lidiane de Moraes Diógenes Bezerra (UERN)
Prof. Me. Luís Filipe Rodrigues (Universidade de Santiago/Cabo Verde)
Prof. Dr. Luís Tomás Domingos (Moçambique/UNILAB/Brasil)
Prof. Dr. Marcelo Vieira Pustilnik (UFSM)
Profa. Dra. Maria do Socorro Maia F. Barbosa (UERN)
Prof. Dr. Miguel Henrique da Cunha Filho (UERN)
Profa. Dra. Racquel Valério Martins (ABS-USAL/Espanha)
Prof. Dr. Renato Alves Vieira de Melo (ABS-USAL/ Espanha)
Prof. Dr. Rosalvo Nobre Carneiro (UERN)
Profa. Dra. Sandra Meza Fernández (Universidade do Chile/Chile)
Profa. Dra. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão (UEPB)
Profa. Dra. Simone Cabral Marinho dos Santos (UERN)

A compilação de responsabilidade assumida pelos autores foi validada pelo processo de revisão fechada por pares, ou seja, os manuscritos científicos passaram pelo crivo avaliativo do CONSELHO EDITORIAL, a fim de garantir a credibilidade da produção, já que a AINPGP, por seu comprometimento com os conteúdos da ciência, toma por preceito ético o atendimento das normas para publicação determinadas pela CAPES.

Copyright da obra é do autor
Copyright dessa edição: Edições AINPGP

www.ainpgp.org
email: contato@ainpgp.org

Diagramação e capa: Marcelo Vieira Pustilnik
Ilustração: Marcelo Vieira Pustilnik com uso de IA (<https://app.leonardo.ai/generation/image>)

Ano de publicação 2025

dos Santos Tavares, Lisiâne
CÓDIGOS VELADOS NA CIÊNCIA: DOCENTES NEGRAS E SEUS
DESPACHOS NAS ENCRUZILHADAS DO ENSINO SUPERIOR / Lisiâne
dos Santos Tavares. Pau do Ferros/RN: Edições AINPGP, 2025.
68 p.; 30 cm

ISBN: 978-65-87527-47-5

1. Mulheres negras 2. Docência universitária 3.
Interseccionalidade 4. Racismo estrutural 5.
Epistemicídio I. dos Santos Tavares, Lisiâne II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

CÓDIGOS VELADOS NA CIÊNCIA

DOCENTES NEGRAS E SEUS DESPACHOS
NAS ENCRUZILHADAS DO ENSINO SUPERIOR

Aos meus ancestrais, raízes profundas que sustentam minha caminhada. Foram eles que, mesmo em silêncio, me guiaram com sua força invisível e sabedoria ancestral até esta conquista. Cada passo que dei carrega o eco de suas histórias, lutas e esperanças.

“A gente não nasce negro, a gente se torna negro. É uma conquista dura, cruel e que se desenvolve pela vida da gente afora. ”

Lélia Gonzales

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus filhos Adailon e Vitorângelo, as primeiras pessoas que me deram a certeza que não estaria mais só, companheiros de travessia no caos. Vocês sobreviveram juntos, sem jamais soltar a mão um do outro, provando que o amor fraterno é abrigo mesmo nas tempestades.

Ao meu filho Anthony, que segurou as pontas em casa com coragem e maturidade, assumiu tarefas e cuidou dos irmãos menores com dedicação. Sua presença foi meu alicerce nos momentos em que precisei estar ausente.

À minha filha Elisa, que me olha com admiração e encontra em mim uma referência. Que minha persistência em seguir minha aspiração seja sempre um farol para os seus próprios sonhos.

Ao meu filho João, que desde pequeno sabe expressar o amor com gestos e palavras doces. Sua sensibilidade é um presente que me lembra, todos os dias, da beleza que há na simplicidade do afeto.

Ao meu esposo Cleber, que precisou ressignificar suas vivências passadas para que pudéssemos construir juntos este presente. Com você, aprendi que o amor verdadeiro é aquele que se reinventa, que cura, que planeja e sonha. Somos uma família inabalável, e esta conquista é também sua.

À minha amiga e companheira de jornada Louise da Silveira, que esteve ao meu lado desde o início do mestrado e nunca mais soltou minha mão. Sua presença constante, seus conselhos, sua escuta atenta e seu carinho foram fundamentais para que eu não me sentisse só ao longo dessa caminhada. Louise, você foi abrigo nos dias difíceis e celebração nos momentos de conquista.

Ao meu orientador Marcelo Pustilnik, que desde a primeira vez em que perguntei se seria possível cursar o mestrado, nunca hesitou em acreditar na minha capacidade e potencialidade. Sua confiança foi combustível para que eu seguisse em frente, mesmo diante das incertezas. Obrigada por enxergar em mim aquilo que, por vezes, eu mesma não conseguia ver.

À Irene Dias, Minha profunda gratidão por ser farol constante nos dias nublados do mestrado. Sua escuta atenta, sua presença firme e sua sabedoria delicada me ajudaram a manter a lucidez quando tudo parecia desmoronar.

Obrigada por me lembrar, semana após semana, que é possível atravessar o furacão sem perder a essência. Sua confiança em mim sustentou partes que eu mesma duvidava.

Este trabalho também é fruto do seu cuidado.

Sumário

1. A PRIMEIRA ENCRUZILHADA: “PERMITA QUE EU FALE, NÃO AS MINHAS CICATRIZES”	8
1.1. ENTRE ENCRUZILHADAS: DO SILENCIO À VOZ, DA SOBREVIVÊNCIA À EXISTÊNCIA.....	12
1.2. A MINHA VIDA E A PESQUISA (MEU VIR A SER CIENTISTA)	14
2. ENCRUZILHADA CIENTÍFICA: DOS PROBLEMAS, INTERESSA OS DE PESQUISA, POIS ELES JUSTIFICAM OS OBJETIVOS AQUI BUSCADOS.....	18
3. ENCRUZILHADA EPISTÊMICA: O ENCONTRO DO VIVIDO E PERCEBIDO COM A TEORIA	22
3.1. OS SABERES ANCESTRAIS	22
3.2. RACISMO BRASILEIRO: UM PROBLEMA ESTRUTURAL, INSTITUCIONAL, DITO E NÃO DITO	25
3.3. ENCRUZILHADA DO ESQUECIMENTO: COMO O EPISTEMICÍDIO SE ENCONTRA COM O RACISMO PARA INVISIBILIZAR MULHERES NEGRAS 27	
3.4. ENCRUZILHADA DA MESMA LUTA: A INTERSECCIONALIDADE NOS APROXIMA	30
4. ENCRUZILHADA METODOLÓGICA: O APRENDIZADO CRUZADO COM AS LUPAS ADEQUADAS DE APREENDER CONHECIMENTO	33
4.1. ENCRUZILHADA DA APARÊNCIA ACIMA DA ESSÊNCIA: SISTEMA PIGMENTAR E CÓDIGOS VELADOS.....	33
4.2. CAMINHOS E ENCRUZILHADAS NA ESCOLHA METODOLÓGICA.....	36
4.3. INSTRUMENTOS DE ESCUTA E ANÁLISE: ANÁLISE DE CONTEÚDO E MINERAÇÃO DE DADOS.....	37
5. PRINCIPAIS RESULTADOS.....	39
5.1. UM POUCO DOS RESULTADOS, PELA PERSPECTIVA DE BARDIN:	39
5.2. ANÁLISE DE RESULTADO	40
5.3. ANALISE DA MINERAÇÃO DE DADOS	45
6. A VOZ DAS ENTREVISTADAS EM NÚMEROS E SENTIDOS	47
7. ENCRUZILHADA TAMBÉM É CAMINHO: CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE OS DESPACHOS ENTREGUES.....	51
7.1. CONSIDERAÇÕES FINAIS	52

1. A primeira encruzilhada: “permita que eu fale, não as minhas cicatrizes”

Você tem o poder de se preparar para o que espera. Uma oportunidade pode aparecer e desaparecer. Se nenhuma porta se abrir você mesmo terá que criá-la. (COLLINS, 2019)

Sou fruto da negligência do Estado. Minha mãe foi negligenciada, meu pai e provavelmente, toda a minha ancestralidade. Infelizmente, há uma romantização da “guerreira” na sociedade e um deslumbramento, quase uma histeria coletiva de que isso seja elogio. Não é. Só significa falta de escolhas. Conforme salientou Lélia Gonzales (2020, p. 94), desde a independência aos dias atuais, há todo um pensamento e uma prática político-social, preocupados com a chamada “questão nacional” e esta, tem procurado excluir a população negra de seus projetos de construção da nação brasileira. Em outras palavras, tudo que nos cerca em termos de construção política, exclui o corpo negro.

Minha mãe, mulher negra, empregada doméstica desde os 12 anos de idade, casou-se com meu pai, um homem negro, pobre, vítima do alcoolismo. Um roteiro programado para não dar certo. Desse encontro eu nasci. Eles se separaram, minha mãe, pensando fazer o melhor, dentro das possibilidades dela, para que eu não passasse fome, me colocou em uma casa abrigo. Angela Davis em seu livro “Mulheres, raça e classe”, salientou que:

Devido à intrusão adicional do racismo, um vasto número de mulheres negras teve que cumprir as tarefas de sua própria casa e também os afazeres domésticos de outras mulheres. E com frequências às exigências do emprego na casa de uma mulher branca forçavam a trabalhadora doméstica a negligenciar sua própria casa e até mesmo suas próprias crianças (DAVIS, 2016, p.239).

Fica evidente que, minha mãe, não foi “negligente”, mas sim vítima de um sistema o qual negligencia os filhos das mulheres negras pertencentes à classe trabalhadora e essas, fazem o possível e não o ideal.

Meu pai, sem condições materiais para me tirar dali, aparecia algumas vezes ao ano, na doçura de balas de banana, me lembrando, ainda que furtivamente, que o amor (mesmo quando clandestino) é um bálsamo. Ele não poderia me tirar do abrigo, no entanto me visitava e dava a mim um pouco de amor. O homem negro foi estrategicamente posto de lado ao se pensar o Brasil como um lugar onde a miscigenação teria dado certo. Neste mesmo período o homem negro torna-se motivo de preocupações e alvo das atenções de higienistas e chefes de polícia, o homem negro, parafraseando Pereira Passos, passa ser caso de polícia ou psiquiatria (SOUZA, 2009, p.104). Ele não era, para mim, um homem negro entregue ao vício e banido socialmente por uma hegemonia a qual retrata o preto como um elemento de segunda classe. Tratava-se do meu pai, um homem afetuoso que, à sua maneira, me apresentou o amor e o afeto. Hoje, infelizmente, só tenho a memória de um retrato para relembrar sua existência em minha vida.

Minha mãe, por outro lado e talvez porque ainda esteja viva, sempre me ofereceu um lado mais duro, o da sobrevivência e esta, vista com as lentes da realidade. Pelas mãos dela, eu entendi que o ofício de mulher preta era (e seria por muito tempo) a faxina e a única garantia de alcançar meu sustento. E é nessa perspectiva de “lugar determinado” que se entende os papéis das mulheres na procriação, criação da prole e manutenção da casa e estas, possibilitam que os membros de sua família (seus maridos) trabalhem, trocando sua força de trabalho por salários (DAVIS, Angela, p.236). No entanto, para mulher negra sozinha, há um acúmulo de tarefas. Ela é gestora da casa, trabalha fora (em outra casa) e retorna tão exaurida que, dificilmente, se permitirá o luxo de afetos. Essa é a imagem da minha mãe e é isso que, dentro de suas limitações, ela consegue me dar até hoje.

O álcool levou meu pai. O abrigo para mim, tornou-se insalubre, pois quando soube de sua morte, entendi que não mais teria quem me visitasse. Minha mãe só me via de 15 em 15 dias e, pensando ter feito uma ótima escolha, casou-se novamente. Fui morar com ela e meu padrasto. Ele espancava minha mãe, abusou de mim e ficou com parte preciosa da minha inocência. Cherlin (1978) escreveu um artigo de referência para o estudo das famílias recompostas, qualificando o recasamento como uma instituição marcada por três principais problemas: a falta de termos específicos para designar as relações de parentesco; a escassez de normas no que se refere ao exercício da autoridade de padrastos e madrastas; a ausência de regras legais. Ele (meu padrasto) desrespeitou os limites e é o responsável (hoje entendo) pela minha construção mal feita

de afetividade e amor com homens. Pela mãos dele, deu-se início aos abusos que me seguiram pela casa e pela vida. Em conformidade com as ideias de Lira (et al, 2017, p.2):

De maneira inequívoca, a exposição ao abuso sexual na infância está associada a prejuízos em longo prazo, representando fator de risco para o desencadeamento de diversas alterações de ordem psicológica e funcional, entre as quais depressão, ideias suicidas, ansiedade e transtorno do estresse pós-traumático. Repercussões devastadoras foram mostradas ao se avaliar a capacidade de resiliência e autoperdão em mulheres sobreviventes de abuso sexual na infância.

Saí daquela situação procurando asilo nos braços do pai de meu primeiro filho, um erro. Apanhei, sofri toda sorte de horrores. Engravidei do segundo filho, minha mãe, a essa altura já havia fugido do marido abusador e me recebeu em sua casa, em Porto Alegre, com um filho pequeno e outro na barriga.

O tempo passou. Minha situação afetiva com minha mãe nunca foi o melhor dos mundos. Juntei dinheiro trabalhando como empregada doméstica, voltei para Santa Maria. Trabalhei dioturnamente. Casei com um homem mais velho, branco (e hoje entendo), extremamente perverso, abusador e racista, o que me faz pensar se a relação inter-racial é uma boa alternativa, uma vez que, socialmente já estamos colocados abaixo de pessoas brancas, algo que, no relacionamento homem branco e mulher negra pode acabar sendo um fator ainda maior de subalternidade da mulher negra:

[...] uma troca de compensações de atributos desprestigiantes visando a ascensão (ou mobilidade social) - negando-lhe o desejo, o afeto ou o erotismo - , apresenta-se em parte como uma forma de obscurecer a ameaça que este casal representa para uma estrutura de dominação calcada no gênero (masculino) e na 'raça' (branca). (MOUTINHO, op. cit., p. 224-225)

Nesse sentido, refletindo sobre as palavras de Moutinho, ele “pseudo” sustentava a mim e aos meus filhos, em troca de serviço análogo a escravidão na casa dele (e eu também trabalhava fora). Era uma relação hierarquizada e racializada onde o dominador (o homem branco, mais velho e com poder econômico) me mantinha subjugada e alienada a minha condição de mulher preta, pois eu não passava da mucama servil e dócil daquele “feitor”.

No término dessa relação, ganhei uma meia água (casa comum nas periferias, com uma cumieira só). Parafraseando Lélia Gonzales, em meu “casamento inter-racial”, eu exercia a profissão “mulata”, ainda que inconscientemente. Para a autora:

De modo geral, a mulher negra é vista pelo restante da sociedade a partir de dois tipos de qualificação “profissional”: a doméstica e mulata. A profissão de “mulata” é uma das mais recentes criações do sistema hegemônico no sentido de um tipo especial de “mercado de trabalho”. Atualmente o significante de mulata não nos remete apenas ao significado tradicionalmente aceito (filha mestiça de preto/a com branca/o, mas um a um outro mais moderno: “produto

de exportação". A profissão de mulata é exercida por jovens negras que, num processo extremo de alienação imposto pelo sistema, submetem-se à exposição de seus corpos (com o mínimo de roupa possível) através do rebolado para o deleite do voyeurismo dos turistas e dos representantes da burguesia nacional (GONZALES, Lélia, p.59).

Nunca senti, naquela relação, nada além do que o lugar de servidão. Ainda em conformidade com Lélia a situação estava posta: "Preta pra cozinhar, mulata pra fornicular e branca para casar" (GONZALES, Lélia, p.59)". Por mais que eu morasse naquela casa, meu papel social na relação não era propriamente de uma esposa (dentro do imaginário o qual todos nós conhecemos). Fui a "mulata" e ao mesmo tempo "mucama".

Em aspecto étnico, político, social, etc., é notório que a mulher negra, a indígena e a mais pobre, são as mais discriminadas, pouco valendo, na prática, determinar a Constituição Federal de 1998 que exige igualdade de gênero no Brasil (artigo 5º). Deve ser frisado que a mulher negra chega a ser discriminada em várias desvantagens, incidindo contra si diversas modalidades de racismos, tais como: "por diferente", ferindo o elementar direito à diferença, por ser de cor; o de gênero, por ser mulher; o racial por ser negra e o econômico-social, por ser pobre (SILVA, Martiniano, p.208).

Casei novamente e mesmo meu marido sendo um homem negro, infelizmente, ainda sinto nele, traços de opressão, obviamente muito mais atreladas a gênero do que a raça.

Se me perguntarem como eu me sinto, provavelmente, dentro de uma ancestralidade pulsante em mim, tenho certeza que mulheres negras como eu vivem hoje o advento de uma escravização mais sofisticada, alicerçada no patriarcado e no racismo estrutural. Nas palavras de Silva (2009)

(...)a "escravidão", esboçada em novas formas e modelos, permanece intacta até nossos dias, ainda mantendo o velho estilo cheio de sujeições, desigualdades e outras características permanentes, surpreendentemente evidenciando o racismo através de novos, abundantes e descartáveis escravos justamente por ainda sermos um povo de mente colonizada, no Brasil e em outras nações já tendo como característica básica a desvalorização humana. Segundo o sociólogo Kevin Bales, considerado um dos maiores especialistas no tema da escravatura contemporânea, a escravidão hoje, não só existe, como também torna-se muito mais vantajosa ao empresário do que foi outrora o senhor de escravos (SILVA, Martiniano, p. 90).

Nessa inquietação permanente e na sensação de que até aqui, minha trajetória foi sempre dificultada por minha condição de mulher negra é que estudar para mim é e sempre será, meu maior ato de rebeldia e subversão da lógica perversa que essa sociedade racista impôs em minha vida.

1.1. Entre Encruzilhadas: do Silêncio à Voz, da Sobrevivência à Existência

Desde muito cedo, a vida me apresentou sua face mais dura — e me ensinou que, para alguns corpos, sobreviver é mais urgente do que viver. Foi nesse terreno árido, onde a infância deveria florescer, que fui plantada. E cresci. Não por carinho, mas por insistência. Não por rega, mas por resistência.

Quando meu pai se foi, levou consigo o último vínculo que me mantinha no internato — aquele lugar onde a ausência dele ainda podia ser sentida como presença. Com sua morte, o chão cedeu, e minha mãe, ao perceber minha fuga recorrente, me retirou de lá. Mas sair não foi liberdade. Foi apenas mudar o formato da gaiola.

Aprendi que ter voz era perigoso. No internato, cada opinião se transformava em castigo. O silêncio foi imposto como forma de proteção. “A palavra é poder, mas também é alvo”, como diz Conceição Evaristo (2017, p. 25). Cresci entendendo que discordar era pecado, e ser mulher negra era, por si só, afronta.

Meu primeiro relacionamento não foi por amor, mas por fuga. Da dor para a violência, entrei em um ciclo onde o corpo apanhava à noite e o espírito se culpava ao amanhecer. Porque nunca aprendi a dizer “não”. A violência doméstica virou rotina, e meu silêncio, uma sentença herdada.

O nascimento de Adailon aconteceu nesse caos — o mundo desabava e eu segurava, nos braços, um filho e uma fome. Pedia comida de porta em porta, não por vergonha, mas porque a fome não espera. Ele mamou até os três anos, porque era o que eu tinha a oferecer: meu corpo como sustento, minha resistência como herança.

Quando Vitorângelo chegou, eu ainda era uma mulher com um único documento e mil ausências. Ser mãe foi algo que aprendi ao longo dos dias, na prática forçada da necessidade. Não havia referência de afeto. O que me guiava era o instinto — e a certeza de que, mesmo na dor, a maternidade negra é força, como afirma Ribeiro (2017, p. 57): “Ser mãe negra é um ato radical de amor e resistência em um mundo que tenta, constantemente, apagar nossas existências.”

A encruzilhada da dor se desdobrou em mil caminhos de abandono. Minha irmã, pressionada pela estrutura que diz que nossos filhos não têm valor, decidiu entregar o seu. Eu, sem apoio ou condições, fui buscá-lo. Porque naquele instante, a vida me ofereceu outra bifurcação: poderia virar o rosto ou virar o destino. E eu escolhi ser ponte. Escolhi Anthony.

Fui ao encontro dele com mamadeira, bolsa térmica e coragem. E ninguém me questionou. Uma mulher negra com um recém-nascido negro nos braços não levanta suspeita — porque a maternidade negra, nesse sistema, é sempre vista como desassistida, como solitária. O racismo silencia até a ternura.

Anthony se tornou cura. Elo. Amanhecer. Com ele, algo mudou. Meus filhos mais velhos — Adailon e Vitorângelo — foram criados na luta, na ausência de tempo, no barulho da barriga vazia. Mas os filhos mais novos — Anthony, Elisa, João — estão crescendo com outra mãe. A mesma mulher, mas refeita nas ruínas, reconstruída no amor e na consciência.

Hoje, há duas encruzilhadas que marcam minha história: a primeira, da dor — que me ensinou a sobreviver. A segunda, da superação — que me ensinou a viver. Foi ali, entre o abismo e a possibilidade, que escolhi estudar, trabalhar, criar caminhos onde antes só havia muros.

Terminei os estudos. Fiz graduação. Entrei no mestrado. Como disse bell hooks (2019), "a educação como prática da liberdade é um ato de esperança" (p. 84). Essa esperança é o que carrego no olhar, o que deixo como herança. Meus filhos veem em mim uma mulher que se levantou — e por isso sabem que também podem.

Elisa, ao ver uma professora negra pela primeira vez, se reconheceu. E aquele reconhecimento foi um ato de libertação. João, que se calava numa escola onde não era acolhido, floresceu quando encontrou afeto. Anthony, com seus sonhos de futuro e sua consciência racial, é a própria revolução.

Hoje, sou companheira de Cleber, um homem que também precisou se desconstruir para compreender a grandeza da minha caminhada. No início, resistiu ao meu desejo de continuar estudando. Mas eu disse: não abrirei mão. E foi nessa firmeza que ele também mudou. Porque a transformação não é só minha — é nossa.

Agora, na encruzilhada da reconstrução, sei qual caminho seguir. O da educação. O do afeto. O da luta coletiva. Porque, como bem escreveu Sueli Carneiro (2020, p. 92), "a luta antirracista não é um favor, é uma urgência." E minha presença no mestrado, como mulher negra, mãe e periférica, é também denúncia e anúncio: de que é possível.

Ser mãe de Anthony, Elisa, João, Adailon e Vitorângelo é meu ato mais revolucionário. Porque sou, hoje, o que não me permitiram ser: uma mulher inteira. Presente. Consciente. E, sobretudo, referência.

1.2. A minha vida e a pesquisa (Meu vir a ser cientista)

Ser pesquisadora em um país o qual não valoriza a pesquisa é difícil, mas ser uma pesquisadora negra em uma realidade racista a qual subjuga e apresenta o corpo negro como “outro inferior”, é mais difícil ainda. Embora eu não seja o corpus de análise de minha pesquisa, é impossível deixar de perceber minha existência de mulher em diversas possibilidades as quais me compõem: raça, orientação sexual, identidade de gênero e classe social, conforme aponta Ribeiro (2019, p.42):

Tirar essas pautas da invisibilidade e analisá-las com um olhar interseccional mostra-se muito importante para que fujamos de análises simplistas ou para se romper com essa tentação de universalidade que exclui. A história tem nos mostrado que a invisibilidade mata, o que Foucault chama de “deixar viver ou deixar morrer”. A reflexão fundamental a ser feita é perceber que, quando pessoas negras estão reivindicando o direito a ter voz, elas estão reivindicando o direito à própria vida.

Minha dissertação extrapola a minha corporeidade, uma vez que não sou as professoras negras investigadas, no entanto, consigo ver, se tratando de categoria de análise, o quanto é difícil para mulheres negras, desde a sua formação básica, optar por estudar e ascender por meio dos estudos.

Sou filha e neta de empregadas domésticas, nesse sentido, minha trajetória acadêmica impactou muito minha vida, uma vez que tudo indicava que seguiria os passos de minha mãe e avó, que trabalharam a vida toda em casa de “família”. Começaram como babá e depois empregada doméstica. Foi por volta dos doze anos de idade que comecei minha jornada trabalhista como babá e acumulava o serviço da casa e em troca recebia roupas, alimentação e o “direito de estudar”. Apenas agora, depois de muito anos, que percebi o quanto fui explorada por tais famílias, no entanto, comprehendo que minha mãe apenas pensava em estar fazendo um bem para mim, sob a perspectiva de me preservar e me manter fora das ruas.

Minha mãe, foi uma mulher criada para ser submissa à branquitude e criou a mim da mesma maneira. Como se para nós mulheres negras, só fosse permitido o lugar da dor e servidão.

As mulheres negras estão expostas à violência direta, que lhes vitima fatalmente nas relações afetivas, e indireta, àquela que atinge seus filhos e pessoas próximas. É uma realidade diária, marcada por trajetórias e situações muito duras e que elas enfrentam, na maioria das vezes, sozinhas. Os dados denunciam outra bárbara faceta do racismo e amplia a reflexão sobre os tipos de violência sofridas pelas mulheres. É urgente criar consciência pública de não tolerância ao racismo e acelerar respostas institucionais concretas em favor das mulheres negras" (FLACSO BRASIL, 2015).

Cresci. Me tornei adulta. Tive filhos, não planejados, enredo comum de mulheres pretas periféricas. Em meu imaginário, pensava estar no lugar certo, o da subalternidade. Trabalhei como empregada doméstica, diarista e serviços gerais. Me sentia cansada, mas conseguia pagar minhas contas e sustentar meus filhos dentro do possível. Entretanto algo em mim sabia que eu era capaz de muito mais do que a realidade apresentada. Um dia, em um momento de epifania, eu não senti o gosto da comida no meu intervalo porque a água sanitária utilizada por mim na limpeza, alterou meu paladar. Foi minha virada de chave para entender que aquele não era o meu lugar.

Precisei fazer as provas do ENCCEJA para concluir o ensino básico. Entrei na universidade com colegas jovens, os quais só carregavam a preocupação com seu curso, enquanto eu, a cada aula, me preocupava se meus filhos tinham comido em casa e que me aguardavam sozinhos para eu organizar todas as tarefas quando chegasse. Além disso, eu não tinha computador, não sabia usar programas simples de texto, algo que para meus colegas era bastante comum e cotidiano. Matava aula e ficava no hall de entrada do Centro de Educação da UFSM, onde tinha acesso aos computadores do prédio, buscando fazer meus trabalhos dentro dos prazos estabelecidos pelos professores.

Me formei e como salienta Gomes (2012), as mulheres negras quando tornam-se professoras "saem dos seus lugares", aqueles predestinados pelo pensamento sexista e racista e das condições socioeconômicas da maioria da população negra no Brasil. Lugares como a casa dos patrões, no cargo de doméstica, para passar a ocupar o cargo de professora que, ainda que seja questionado, é visto como possuidor de status social, pois tem o saber como elemento primordial. Mesmo assim, dentro do meu trabalho, me vi diversas vezes em situação de opressão e posição de inferioridade, até ser demitida, com uma justificativa pífia, pois na verdade, o que a direção da escola não poderia perdoar era aquela professora negra agora ser mestranda e ter a petulância de querer viajar para apresentar um trabalho acadêmico. Ainda em conformidade com Gomes (2012), a "mutação" sofrida pela mulher negra, do exercício do subemprego ao exercício do magistério, a escolha pelo magistério representa o rompimento de uma história de

exclusão pré-estabelecida, que dirá tornar-se uma cientista. No entanto, trabalhar e pensar em formação continuada, não é o tipo de profissional que os gestores querem em suas escolas privadas, uma vez que estas, exigem dedicação exclusiva.

Cheguei na pós-graduação e confronto-me com sua realidade e, assim como a graduação, não é um espaço para um corpo negro, ainda mais acima de 40 anos, marido, filhos e atualmente, dois empregos (na qualificação eu estava desempregada), algo que para a pesquisa, é praticamente inconcebível: trabalhar e estudar, pois o mundo acadêmico, em diversos momentos, olha para seus indivíduos fora de seus contextos sociais e os quantificam como apenas mais um em sala de aula. Mas, a exemplo das trajetórias das professoras negras as quais pesquisei, sei que uma nova realidade é possível.

Anibal Quijano nos diz em seu artigo “Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina” que:

Em primeiro lugar, as diferenças entre conquistadores e conquistados codificaram-se na ideia de raça, ou seja, em uma suposta estrutura biológica diferente, que localizava uns em situação natural de inferioridade em relação aos outros (...) na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades (índio, mestiço e negro) foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes a cada um e interpretadas como determinantes destas e, portanto, do padrão de dominação colonial que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população. (2005, p. 36, 37).

Precisei deixar muito de mim para trás, e chegar até aqui tem me mostrado o quanto sou resiliente, visto que no decorrer do tempo ouço muitos “nãos” e vejo muitas “portas se fecharem”. Acredito que pessoas antirracistas como o meu orientador, sejam relevantes para não só acolher estudantes negros, como também, mostrar caminhos os quais corroborem com a nossa permanência. Saliento que o professor Marcelo Pustilnik pegou em minhas mãos na graduação e me mostrou que era possível sonhar e concretizar o mestrado, por isso, serei sempre grata e vejo que, a luta antirracista é uma tarefa de todas as pessoas e não só da população negra.

Por vezes deixei de acreditar em minha capacidade de seguir adiante, mas quando olho para tudo que já venci e conquistei sei que estagnar agora não é a melhor opção. Não quero somente ocupar um espaço no qual não foi adequado para uma mulher negra, mas quero abrir espaços para que meus filhos e os filhos de outras famílias negras e periféricas tenham melhores oportunidades e consigam realizar seus sonhos de entrarem para uma universidade e cursar uma graduação e uma pós-graduação. Para

que as portas estejam abertas para todos, não somente para poucos e com perfis étnicos-raciais e gêneros definidos.

Por mais que eu me sinta vitoriosa por estar na pós-graduação e seja resultado das políticas públicas, às quais colocou a classe trabalhadora dentro da universidade, pessoas como eu, ainda estão em menor número. Neste contexto, percebe-se que o sistema de cotas raciais mudou a fotografia das universidades, anteriormente dominada por pessoas brancas e classe média alta. Todavia, ainda há fragilidades nas políticas de permanência, sobretudo na pós-graduação.

2. Encruzilhada científica: dos problemas, interessa os de pesquisa, pois eles justificam os objetivos aqui buscados

Existiu na qualificação, mais uma virada de chave. Talvez, com isso, um certo desvio temático, mas não de todo. Compreendi, a partir da banca, a relevância do meu corpo feminino, feminista e negro, dentro da universidade. E por isso, ainda exaltando os saberes de mulheres negras, o ajuste calhou no problema científico: **qual a importância da presença de mulheres negras no ensino superior, enquanto professoras?** Esta indagação não emerge de forma abstrata, mas está profundamente enraizada em trajetórias de exclusão e apagamento histórico de sujeitos negros e, especialmente, de mulheres negras nos espaços institucionais de produção e difusão de saberes.

Importante vislumbrar esse capítulo também como superação de uma trajetória de vida que, provavelmente, muitos não conseguiram superar. Eu superei e aqui, não exalto a meritocracia. Superei porque vozes negras ecoaram dentro de mim e na minha vida, mostrando que era possível.

Eu saí da situação de desemprego. E com isso, reforcei a ideia de que a academia, além de não ser moldada para pessoas pretas, também não contempla a classe trabalhadora. Me senti, em vários momentos, atropelada e sufocada pelos prazos, algo que, confesso, tirou um pouco o brilho do meu texto. Não foram poucas as crises de choro, angústia e até, procrastinação em virtude de me sentir, em diversos momentos, insuficiente para atender minha família, as duas escolas as quais trabalho e principalmente o mestrado. A cobrança em casa, triplicou. Embora, meu companheiro de vida seja um homem negro, foi criado numa sociedade machista. Existiram dias que faltou muito pouco para ele verbalizar que, graduação tudo bem, mas pós-graduação era demais, ou pior, um subterfúgio para eu dar menos atenção a ele e nossos filhos. Não silenciei, porque se tem uma coisa que estudar me deu, foi voz e coragem. Ele teve que aceitar e eu segui e insisti. Porque ninguém, nunca mais, dirá para mim, o que vou fazer

ou qual lugar devo estar, afinal, não posso parar na encruzilhada, porque se estou na encruzilhada, cruzar é preciso.

Olho para todos os lados, dessa encruzilhada que me moldou até aqui e não vislumbro muitos corpos negros como o meu. Em meu programa, infelizmente, não há mulheres com as quais eu pudesse contar para minha pesquisa. Felizmente, elas existem, para além dos muros embranquecidos da UFSM. E, suas trajetórias, pretas e femininas, fizeram eu compreender que elas são as que, antes de mim, abriram fissuras institucionais para que mulheres como eu, hoje, possam ocupar esse espaço. Embora, a docência superior, enquanto espaço de poder e legitimidade acadêmica, tem se estruturado, historicamente, a partir de uma lógica excludente, marcada por um epistemicídio sistemático, como afirma Sueli Carneiro (2005), ainda assim, essas mulheres subvertem a lógica e convocam, a mim e a outras mulheres negras a adentrar na universidade, fazer ciência, produzir conhecimento, descontar sintagmas e reelaborar narrativas a partir de conhecimento preto, antes, duramente ignorado pelo cânone acadêmico.

Segundo dados do IBGE (2022), embora mulheres negras representem um contingente expressivo da população brasileira, sua presença como docentes em instituições de ensino superior ainda é mínima. Tal desigualdade evidencia não apenas o racismo estrutural que perpassa a sociedade, mas também a necessidade de questionarmos os critérios de validação do saber acadêmico. Como alerta bell hooks (1994):

"Quando as mulheres negras entram em espaços de ensino superior, muitas vezes o fazem em ambientes hostis, nos quais sua presença é percebida como uma ameaça à ordem dominante. Nesse contexto, ensinar se transforma em um ato radical de resistência e reconfiguração. Nós não apenas ensinamos conteúdos; ensinamos existindo. E a existência de uma mulher negra como professora já é, por si só, uma contestação ao status quo da educação."

A escolha deste problema de pesquisa, portanto, está ancorada na necessidade de construir uma análise crítica sobre os mecanismos de exclusão racial e de gênero no campo acadêmico, bem como de valorizar as epistemologias negras produzidas por essas mulheres. A ausência de professoras negras é também uma ausência de referenciais identitários e epistemológicos, o que impacta diretamente na formação discente e na democratização do ensino. Porque se o outro é meu espelho, que reflexo é esse que mostra só uma silhueta branca? Entretanto cabe ressaltar, representatividade aqui, jamais será encarada de maneira essencializada, estamos

falando de mudanças paradigmáticas, as quais impactam diretamente a vida de pessoas negras. Mesmo que sejam minoria, elas existem, nos inspiram e nos fazem acreditar que também é possível existir e trabalhar no Ensino Superior.

Grada Kilomba (2019), em sua obra "Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano", ressalta que:

"O espaço do ensino superior ainda é dominado por uma lógica colonial, na qual o saber é reconhecido somente quando produzido por corpos brancos. Quando uma mulher negra ocupa esse espaço, ela carrega não apenas sua formação acadêmica, mas toda uma história de luta, resistência e saber ancestral. A presença dela, mais do que simbólica, é revolucionária, pois questiona os alicerces do que se entende como conhecimento válido."

Dessa forma, este trabalho se justifica pela urgência de se compreender os impactos e os significados da presença de mulheres negras como docentes no ensino superior. Trata-se de reconhecer não apenas suas trajetórias de superação, mas também a potência transformadora de sua atuação na formação de estudantes, na pesquisa e na extensão universitária. A valorização dessas presenças constitui uma estratégia fundamental para o enfrentamento das desigualdades estruturais e para o fortalecimento de práticas pedagógicas antirracistas. A socióloga Patricia Hill Collins (2016) contribui de maneira significativa para essa compreensão ao afirmar que:

"As mulheres negras acadêmicas não estão apenas participando de um sistema educacional. Elas estão, simultaneamente, criticando, moldando e transformando esse sistema com base em suas experiências únicas. A marginalidade, muitas vezes imposta a elas, torna-se uma fonte de criatividade e resistência, proporcionando perspectivas epistemológicas que desafiam as estruturas tradicionais do conhecimento."

O grito ancestral, embora o capitalismo tente comercializar, fantasiando pessoas com roupas e costumes étnicos, tem uma força a qual me fez compreender que eu não poderia ficar estagnada. É preciso querer mais que a graduação e é urgente que mulheres como eu, possam evidenciar a relevância dos saberes que hoje, entrem pela porta da frente da academia e mostrem que o nosso jeito, nossas singularidades, epistemes e costumes, são também fundamentais para este espaço.

Com base nessa fundamentação teórica em minha própria trajetória, estabeleceu-se os seguintes **objetivos do presente estudo**:

Objetivo Geral:

- Analisar a importância da presença de mulheres negras no ensino superior, enquanto professoras, compreendendo seus impactos na produção de conhecimento.

Objetivos Específicos:

- Investigar os desafios enfrentados por mulheres negras para se inserirem e permanecerem na carreira docente no ensino superior;
- Identificar as contribuições epistemológicas e pedagógicas oriundas das experiências dessas docentes;
- Refletir sobre os caminhos possíveis para o fortalecimento de políticas afirmativas e de inclusão de docentes negras nas universidades públicas brasileiras.

A construção deste capítulo, portanto, aponta para a centralidade do problema de pesquisa, que se articula às trajetórias pessoais, às teorias críticas contemporâneas e ao compromisso ético-político de transformar o ensino superior em um espaço mais democrático, plural e antirracista.

3. Encruzilhada Epistêmica: o encontro do vivido e percebido com a teoria

3.1. Os saberes ancestrais

Ao adentrarmos os caminhos que cruzam o vivido, o percebido e a teoria, encontramos o que se pode chamar de saberes ancestrais: conhecimentos tecidos por mulheres negras que, ao ocuparem espaços da docência no ensino superior, enfrentam e ressignificam estruturas historicamente racistas. Esse subcapítulo pretende discutir a importância dessas presenças insurgentes, analisando trajetórias de intelectuais negras brasileiras, como Bárbara Carine, Lélia Gonzalez, Rosy Mary, Djamila Ribeiro e Beatriz Nascimento. A presença dessas mulheres, mais do que simbólica, é uma ação política e epistêmica que revela os limites e as potências da universidade brasileira frente às diversas manifestações de racismo: estrutural, institucional etc...

Bárbara Carine

A cientista e pesquisadora Bárbara Carine, professora da Universidade Federal da Bahia, é uma referência fundamental na produção de uma educação decolonial, antirracista e crítica. Sua formação múltipla – em Química, Filosofia e Ensino de Ciências – e sua atuação no Grupo de Pesquisa em Diversidade e Criticidade nas Ciências Naturais (DICCINA) demonstram um compromisso com a transformação do ensino e da produção de conhecimento. Em suas palavras:

“A branquitude se perpetua como universal e neutra na produção de ciência. Questionar esse lugar de fala que naturaliza a Grécia como berço do conhecimento é descolonizar a ciência. É permitir que outros saberes, especialmente os oriundos das experiências negras, entrem na sala de aula e nos laboratórios com o mesmo status de legitimidade” (CARINE, 2023, p. 87).

Ao fundar a Escola Afro-Brasileira Maria Felipa, a primeira do país, Bárbara não apenas tensiona as epistemologias dominantes, mas também atua na concretização de alternativas pedagógicas comprometidas com a ancestralidade e com o enfrentamento do racismo institucional.

Lélia Gonzalez

Figura central na constituição do feminismo negro brasileiro, Lélia Gonzalez representa a insurgência epistêmica das mulheres negras que fizeram da docência um campo de disputa por narrativas e reconhecimento. Professora, antropóloga e ativista, Lélia construiu um pensamento que articula raça, classe e gênero com rara precisão teórica e potência política. Segundo ela:

“A cultura negra não é apenas resistência; é reinvenção permanente. Quando falamos do ‘pretuguês’ ou da ‘amefrikanidade’, estamos reivindicando uma forma própria de habitar o mundo, de dizer e de existir que foi sistematicamente apagada pelas instituições brancas” (GONZALEZ, 1984, p. 102).

A atuação de Lélia nos espaços universitários – como docente e pesquisadora – abriu caminhos para que outras mulheres negras pudessem também ver-se como produtoras de conhecimento legítimo. Seu legado denuncia o racismo dito e não dito presente nos corredores acadêmicos e inspira o enfrentamento das desigualdades persistentes.

Rosy Mary

A trajetória de Rosy Mary é paradigmática no que diz respeito às barreiras enfrentadas por mulheres negras na ciência. Professora da UFMG e primeira mulher negra a atingir o nível 1A do CNPq, Rosy se destaca não apenas pela excelência científica, mas pela reafirmação de que a ciência também pode – e deve – ser feita com perspectiva racializada. Em uma entrevista recente, ela afirma:

“Ser cientista negra é um ato político diário. Porque cada vez que entro em um laboratório, em uma banca ou em uma reunião científica, carrego comigo não apenas o meu currículo, mas a história de um povo que foi excluído da ciência” (MARY, 2022, p. 34).

A defesa de uma universidade mais plural e diversa como condição para o avanço do conhecimento é central em seu discurso, pois toca o cerne do racismo estrutural que permeia os critérios de acesso, permanência e reconhecimento no meio acadêmico.

Djamila Ribeiro

Filósofa e intelectual pública, Djamila Ribeiro se tornou uma das principais vozes no combate ao racismo e à invisibilidade das mulheres negras. Com forte atuação na

mídia, na política e na academia, ela promove reflexões urgentes sobre as desigualdades estruturais no Brasil. Em seu livro *Pequeno Manual Antirracista*, Djamila aponta que:

“A ausência de mulheres negras nas universidades, tanto entre estudantes quanto entre docentes, não é acidental: é a materialização de um racismo institucional que se nega a nomear a si mesmo. Por isso, falar sobre racismo não é vitimismo, é resistência” (RIBEIRO, 2019, p. 57).

Sua presença no ensino superior desafia os discursos meritocráticos que invisibilizam as desigualdades históricas e sugere outras formas de ensinar e aprender, ancoradas em saberes comunitários e experiências vividas.

Beatriz Nascimento

Historiadora e ativista, Beatriz Nascimento é uma das intelectuais negras mais potentes da história brasileira. Sua atuação nos movimentos negros, nas universidades e na produção audiovisual – como o documentário *Óri* – faz dela uma referência incontornável para a compreensão das relações entre identidade, território e resistência negra. Em seus escritos, Beatriz nos lembra que:

“A construção da identidade negra no Brasil é um processo político que passa, necessariamente, pela luta por memória e por território. Reconhecer os quilombos como espaços de saber é desafiar a epistemologia branca que nega a história negra” (NASCIMENTO, 1983, p. 73).

Ao propor uma leitura dos quilombos como espaços vivos de resistência e conhecimento, Beatriz contribui para ampliar o conceito de universidade e desafiar as fronteiras entre ciência e tradição.

As trajetórias dessas mulheres revelam a importância vital da presença de professoras negras no ensino superior. Elas não apenas ocupam espaços, mas os transformam com saberes ancestrais e experiências históricas que desestabilizam as lógicas excludentes da academia. O racismo – estrutural, institucional, dito e não dito – segue operando de forma persistente nas universidades. Contudo, a presença dessas intelectuais negras abre caminhos para a reconstrução de uma ciência que seja, de fato, plural, crítica e libertadora.

3.2. Racismo brasileiro: um problema estrutural, institucional, dito e não dito

A história do Brasil foi forjada sob as bases do racismo e do patriarcado, dois pilares estruturantes que determinaram e ainda determinam os espaços de poder, acesso e reconhecimento social. O racismo brasileiro opera de forma velada, porém profundamente eficaz, sustentando-se em práticas institucionais que, muitas vezes, não necessitam de justificativas explícitas para gerar exclusão. Como observa Almeida (2019), o racismo institucional não se dá apenas por atos individuais de preconceito, mas pela manutenção de estruturas sociais que promovem a exclusão sistemática de pessoas negras.

Em minha trajetória, anteriormente relatada, o racismo institucional se manifesta de maneira evidente, ainda que não nomeada diretamente. A minha demissão após ter meu artigo aceito em um congresso internacional, sob a alegação de não "vestir 100% a camisa da escola", explicita como a ascensão intelectual de uma mulher negra pode ser interpretada como ameaça dentro de espaços tradicionalmente brancos e elitizados. O fato de ser a única professora negra naquele ambiente e de ter sido, entre as demais trabalhadoras negras, a única a ocupar cargo docente, expõe o mecanismo de silenciamento e restrição de mobilidade acadêmica e profissional das mulheres negras.

Conforme Sueli Carneiro (2011), o racismo institucional é aquele que se expressa “na omissão das instituições diante das desigualdades raciais, bem como na produção de práticas que, direta ou indiretamente, produzem efeitos de exclusão, inferiorização ou morte simbólica dos sujeitos negros”. Assim, é evidente que o dito e o não dito são igualmente poderosos na manutenção de uma ordem racial que desqualifica as capacidades intelectuais das mulheres negras e reforça a estrutura de subalternidade. A forma como o racismo brasileiro atua se sustenta em uma lógica silenciosa de negação.

Segundo Schwarcz e Starling (2015), “o Brasil construiu sua identidade moderna em cima de um mito da democracia racial, que escondeu as violências e hierarquias impostas às pessoas negras desde o período colonial”. Essa suposta igualdade é justamente o que dificulta o combate ao racismo, uma vez que ele é frequentemente naturalizado ou mesmo negado. O que não se diz, mas se pratica sistematicamente, tem efeitos ainda mais perversos do que a discriminação aberta.

Na educação, essa estrutura se manifesta não apenas no acesso desigual, mas também na permanência, no reconhecimento e na legitimidade do saber produzido por sujeitos negros. O epistemicídio, termo cunhado por Santos (2007), refere-se à negação dos saberes e conhecimentos não ocidentais – neste caso, à desvalorização dos saberes das mulheres negras como produtoras legítimas de conhecimento. Isso repercute diretamente nas experiências acadêmicas de estudantes negras, como demonstrado no relato, onde a minha sensação de inadequação, solidão e sobrecarga se revelam obstáculos à minha permanência e sucesso na pós-graduação. De acordo com bell hooks (1995, p. 92):

“Quando falamos de nossas vidas, desafiamos os silêncios impostos sobre nós e criamos novas possibilidades de existência. A negação de nossas experiências visa manter o status quo, mas ao falar, nós nos tornamos sujeitas, produtoras de sentido e história.”

Essa fala ressoa com a minha trajetória que, ao ser compartilhada, rompe com o silêncio que recai sobre as dores e resistências das mulheres negras na academia. É nesse gesto de nomear a opressão – o racismo dito e o não dito – que se dá início a um processo de reparação e afirmação identitária.

Além disso, os mecanismos de exclusão de mulheres negras nos espaços acadêmicos não são apenas simbólicos, mas concretos. A divisão sexual e racial do trabalho as empurra para as funções de cuidado, limpeza e suporte, afastando-as da docência, da pesquisa e da autoria intelectual. Como explica Ribeiro (2017), o lugar de fala das mulheres negras é constantemente questionado ou deslegitimado, não porque falam demais, mas porque se espera que permaneçam caladas. A sua entrada na esfera da produção científica é, portanto, um ato político.

A superação desses obstáculos só é possível por meio da construção de redes de solidariedade e coletividade, como a relação com outras mulheres negras. Tais alianças funcionam como estratégias de sobrevivência e resistência, num contexto em que, como diz Kilomba (2019), “a mulher negra é historicamente situada na zona do não ser, um espaço onde sua existência é desumanizada, ignorada, objetificada”. As práticas de apoio mútuo, escuta, acolhimento e valorização entre essas mulheres são, portanto, formas de subverter a lógica racista e patriarcal da sociedade e da universidade.

Para além das barreiras individuais, o racismo institucional também se expressa por meio da ausência de políticas públicas eficazes de permanência, da desvalorização

de pesquisas centradas nas questões raciais e da sub-representação de professoras e orientadoras negras nos programas de pós-graduação. Tal ausência compromete a democratização do conhecimento e reproduz o modelo elitista e eurocentrado de produção científica.

Conforme argumenta Davis (2016), a intersecção entre raça, classe e gênero é fundamental para compreender como as opressões se articulam e se potencializam. No caso das mulheres negras, os efeitos dessas intersecções são particularmente agudos, pois acumulam os estigmas do racismo, do sexismo e da pobreza. Não por acaso, a autora afirma:

“As mulheres negras constituem o grupo mais oprimido da sociedade. Ao serem exploradas tanto como negras quanto como mulheres, ocupam as posições mais subordinadas na estrutura social.” (DAVIS, 2016, p. 40)

Reconhecer o racismo institucional como parte de um projeto maior de manutenção das desigualdades estruturais é o primeiro passo para construir alternativas reais de transformação. Essas alternativas passam pela valorização da produção intelectual negra, pelo reconhecimento das trajetórias de resistência das mulheres negras e pela inserção efetiva de suas vozes nos espaços de poder e decisão – inclusive e especialmente no campo acadêmico.

3.3. Encruzilhada do esquecimento: como o epistemicídio se encontra com o racismo para invisibilizar mulheres negras

O colonialismo Português no Brasil deixou como herança um sistema de exclusão sustentado por um racismo institucional que, para além das práticas materiais de dominação, silenciou e invisibilizou sistematicamente o pensamento negro, sobretudo o das mulheres negras. O epistemicídio – entendido como o apagamento dos saberes de populações racializadas – é uma das ferramentas centrais para a manutenção do status quo nas instituições de ensino e pesquisa. No contexto da academia, isso significa que o saber produzido pelas mulheres negras é frequentemente deslegitimado, desconsiderado ou marginalizado.

Segundo Sueli Carneiro (2018), o epistemicídio é “um dos instrumentos mais eficazes e longevos de dominação étnico-racial”, que atua ao negar a legitimidade dos saberes produzidos por grupos historicamente excluídos, como o povo negro, especialmente suas mulheres. Esse processo não é apenas simbólico: ele se materializa

no acesso desigual aos espaços de ensino, na ausência de representatividade nos currículos, na desvalorização de temáticas racializadas como objeto legítimo de pesquisa e na dificuldade de permanência de mulheres negras em programas de pós-graduação.

Como destaca Pessanha (2019), o epistemicídio é “a morte do pensamento” e opera como uma política de proteção da hegemonia branca ao negar o direito da população negra de construir e difundir seus próprios saberes. Ele se articula com o racismo institucional, que limita o acesso ao conhecimento e à docência e exclui essas mulheres das redes de validação acadêmica. Trata-se, como argumenta Kilomba (2019), de uma colonialidade do saber, em que apenas conhecimentos eurocentrados são considerados válidos, enquanto os saberes de matriz africana são sistematicamente desautorizados.

Kilomba (2019, p. 32) exemplifica o epistemicídio por meio de um símbolo concreto da escravidão – a máscara de ferro utilizada para silenciar africanos escravizados/as:

“[...] tal máscara foi uma peça muito concreta, um instrumento real que se tornou parte do projeto colonial europeu por mais de 300 anos. [...] sua principal função era implementar um senso de mudez e de medo. Nesse sentido, a máscara representa o colonialismo como um todo. Ela simboliza políticas sádicas de conquista e dominação e seus regimes brutais de silenciamento das/dos chamadas/os ‘Outros/as’.”

Essa metáfora da máscara segue atual no que diz respeito à realidade de mulheres negras na universidade. Mesmo quando conseguem ocupar espaços acadêmicos, ainda enfrentam tentativas de silenciamento de suas vozes e produções. Como relata Alves (2023), o epistemicídio se concretiza também como uma “política de morte epistêmica, promovida pelo grupo hegemônico da raça branca”, onde a produção científica negra é constantemente questionada em sua validade e neutralidade, sendo vista como “ativismo” e não como ciência.

A produção científica brasileira ainda é, majoritariamente, branca e masculina, o que evidencia a permanência de um modelo colonial de conhecimento. Essa ausência não é por acaso, mas por construção histórica. Conforme Nascimento (2019), diferentemente de outros países das Américas, o Brasil não permitiu aos africanos a prática livre de seus costumes, saberes e línguas. A imposição do idioma português e da religião cristã, ao mesmo tempo em que proibiu expressões culturais africanas, como o

uso de tambores, reforça um processo de aculturação que negou à população negra seu direito de existir plenamente. A esse respeito, Nascimento (2019) aponta que:

“O epistemicídio se consuma quando se apagam não só os registros da história e cultura de um povo, mas também se desqualifica sistematicamente seus modos de pensar, conhecer e interpretar o mundo. No caso do povo negro no Brasil, esse processo foi cruelmente efetivado ao longo de séculos, por meio da escravização, da negação da língua, da fé e da autonomia intelectual.”

Esse apagamento não se limita ao passado. Ele reverbera no presente, especialmente na formação de pesquisadores/as negros/as. A lógica do racismo institucional condiciona a trajetória acadêmica dessas pessoas à resistência e à superação de múltiplas camadas de exclusão. Segundo Alves (2019), o silenciamento da intelectualidade negra se articula com práticas como o não reconhecimento da autoria negra, a ausência de mulheres negras nas bancas e a resistência de orientadores/as e programas de pós-graduação em aceitar temas relacionados às questões raciais e de gênero como legítimos. Como reforça a pesquisadora Bárbara Carine (2023, p. 40), a naturalização da inferiorização da população negra produz um efeito devastador sobre a autoestima e a projeção de futuro:

“A gente nasce e se forma humanamente neste país naturalizando pobreza de gente preta, naturalizando subalternidade e ausência nos espaços de poder, naturalizando criminalidade, normalizando a desimportância da vida de gente preta. [...] É aquela coisa de uma pessoa branca de paletó ser empresária e a preta ser segurança ou pastor de igreja protestante; aquela coisa de um branco correndo ser atleta e um preto correndo ser suspeito [...]”.

Tais construções sociais condicionam inclusive a forma como mulheres negras veem a si mesmas. Como alerta Carine (2023), “aprendemos a nos odiar a partir do ódio dos outros” – um tipo de violência subjetiva que mina o desejo de ocupar espaços historicamente negados, como a universidade. O resultado disso é a solidão acadêmica, a dúvida constante sobre sua competência, o esgotamento emocional, e, não raro, a evasão.

Mesmo com o aumento de políticas de cotas e ações afirmativas, como lembra Leite (2017), a inclusão da população negra na universidade tem ocorrido de forma parcial e retardatária. Apesar de séculos de exclusão, o acesso não garante, por si só, o reconhecimento e a valorização dos saberes negros, tampouco a desconstrução de práticas institucionais racistas. A permanência e a dignidade da presença negra na academia exigem uma transformação profunda da estrutura epistêmica das universidades.

Nesse sentido, Lugones (2014) propõe a noção de “colonialidade do gênero”, articulando raça, classe e gênero como dimensões indissociáveis de opressão. Ao analisarmos o epistemicídio de mulheres negras, torna-se evidente que esse processo não se dá apenas pela raça, mas também pelo gênero e pela condição de classe social. Mulheres negras estão na interseção da opressão, onde o silenciamento de seus saberes é acompanhado da subalternização de seus corpos.

Portanto, o racismo institucional e o epistemicídio não são fenômenos do passado, mas mecanismos em operação que mantêm a exclusão simbólica e concreta das mulheres negras da produção de conhecimento. A descolonização da universidade, nesse contexto, passa obrigatoriamente pelo reconhecimento e valorização dos saberes negros, pelo rompimento com o eurocentrismo acadêmico e pela reestruturação ética e política das formas de ensinar, aprender e pesquisar. E como enfatiza bell hooks (1995), “ensinar como ato de resistência é fundamental para romper com o silêncio e a exclusão”.

3.4. Encruzilhada da mesma luta: A Interseccionalidade nos Aproxima

A presença de mulheres negras no ensino superior, especialmente como docentes, representa não apenas um ato de resistência, mas uma fissura concreta na estrutura epistemológica tradicional brasileira, historicamente marcada pelo racismo, pelo sexismo e pelo elitismo. A interseccionalidade, nesse cenário, não é apenas um conceito analítico, mas uma vivência cotidiana que entrelaça raça, classe, gênero, ancestralidade e trajetórias de superação.

Parto da minha história — atravessada por desafios que não se limitaram ao acesso à universidade, mas também à permanência, à aceitação e, sobretudo, ao reconhecimento como produtora de conhecimento — para compreender outras histórias. As narrativas das três mulheres negras entrevistadas como parte dessa pesquisa de mestrado, também docentes universitárias, revelam pontos de encontro nas suas trajetórias, mesmo em contextos geográficos distintos. Todas, de alguma forma, enfrentaram o estranhamento por parte de colegas, alunos e até das instituições que deveriam acolher a diversidade como parte da missão acadêmica. Como destaca Patricia Hill Collins (2019, p. 287), essas mulheres vivem como “outsiders within”, ou seja, “estrangeiras de dentro”, pertencendo e, ao mesmo tempo, sendo constantemente lembradas de que seu lugar não era ali.

A teoria interseccional, formulada originalmente por Kimberlé Crenshaw, tem sido um farol para compreender como as opressões se acumulam e se sobrepõem. Para Crenshaw (2002), “a interseccionalidade é uma lente analítica pela qual se pode visualizar como diferentes formas de desigualdade operam conjuntamente e se reforçam mutuamente”. Esta análise é essencial para pensar o lugar das docentes negras no ensino superior, pois evidencia que a exclusão não se dá apenas por serem mulheres ou negras, mas pela conjunção indissociável desses marcadores.

No Brasil, essa lógica se expressa nos números alarmantes da sub-representação de mulheres negras nas universidades, especialmente nas posições de docência e pesquisa. De acordo com o estudo “Retrato das desigualdades de gênero e raça” (IPEA, ONU Mulheres, SPM), apenas 2,5% dos docentes universitários são mulheres negras. Essa invisibilidade tem raízes profundas e estruturais. Como aponta Sueli Carneiro (2005), trata-se de um verdadeiro epistemicídio, ou seja, da sistemática eliminação e desvalorização dos saberes negros, especialmente dos saberes femininos negros.

Em consonância com essa perspectiva, bell hooks (1995) denuncia o duplo apagamento da mulher negra: “A ideologia racista/sexista impõe ao corpo da mulher negra uma posição de objeto, um corpo sem mente, uma força de trabalho desprovida de subjetividade”. Tal realidade é sentida por cada docente negra que entra em uma sala de aula universitária e é recebida com olhares de desconfiança, como relataram as entrevistadas desta pesquisa.

Essas experiências de exclusão, no entanto, não impediram a construção de caminhos de enfrentamento. A partir de seus relatos, pude identificar estratégias de resistência que vão desde a afirmação de sua identidade racial e de gênero até a reconfiguração do próprio modo de ensinar.

Essa atuação insurgente articula-se com o conceito de “pedagogia da encruzilhada”, proposto por Nilma Lino Gomes (2012), que vê na encruzilhada um lugar simbólico e político onde saberes se encontram, se tensionam e se transformam. Por isso, dividi meus capítulos com essa temática, afinal, estar na encruzilhada é reconhecer que as opressões não são lineares e que, portanto, as resistências também precisam ser múltiplas e interseccionais. Como afirma Gomes (2012, p. 93):

“A encruzilhada é um lugar de escolha, de reinvenção e de resistência. Para a mulher negra docente, ela representa a possibilidade de ser muitas ao mesmo tempo: intelectual, ancestral, mãe, lutadora, questionadora e, sobretudo, agente da sua própria história.”

Essas docentes negras, portanto, reinventam os modos de ensinar e de produzir ciência. Elas subvertem a lógica hegemônica que separa razão de emoção, teoria de prática, intelectualidade de corporeidade. Como ressalta Djamila Ribeiro (2018, p. 57), “a teoria feminista negra não dissocia o vivido do teórico, porque entende que o saber nasce da experiência e da escuta sensível”. Essa escuta é uma das principais ferramentas pedagógicas das entrevistadas, que valorizam as vozes de seus alunos e suas próprias vivências como pontos de partida para a construção do conhecimento.

Neste sentido, o trabalho docente da mulher negra é também um trabalho de cura. Cura das feridas deixadas pelo racismo institucional, cura das memórias de exclusão e silenciamento, cura coletiva de uma sociedade que ainda insiste em negar o valor do saber negro. A potência da encruzilhada reside exatamente aí: no encontro entre histórias diversas que se reconhecem na dor e se fortalecem na luta.

Minha própria trajetória também é atravessada por essas encruzilhadas. Cresci ouvindo que “o lugar da mulher preta não é na universidade”, e hoje, ao ocupar esse espaço, comprehendo que ele me exige mais do que competência técnica. Exige coragem, persistência e consciência crítica para romper com as estruturas que me disseram que eu não deveria estar aqui. E é nesse contexto que a interseccionalidade se apresenta como chave de leitura, mas também como prática cotidiana. Como salienta Crenshaw (2002), “a interseccionalidade não é apenas uma teoria para compreender o mundo, mas uma prática para transformá-lo”.

Assim, este capítulo buscó demonstrar que a presença de docentes negras no ensino superior não é um favor institucional, tampouco uma concessão. É uma urgência política, ética e epistemológica. Uma forma de devolver à ciência brasileira a pluralidade que ela precisa para cumprir seu papel social. E mais: é uma forma de honrar as vozes que vieram antes de nós e pavimentar o caminho para que muitas outras possam vir depois.

4. Encruzilhada metodológica: o aprendizado cruzado com as lutas adequadas de apreender conhecimento

4.1. Encruzilhada da aparência acima da essência: sistema pigmentar e códigos velados

O conceito de **sistema pigmentar**, foi uma discussão que surgiu conforme minhas leituras sobre racismo avançaram e nasceu da necessidade de nomear e compreender um mecanismo histórico-social que ultrapassa a mera referência à cor da pele. Trata-se de um **arranjo estrutural** que opera na organização da sociedade brasileira, onde as variações fenotípicas — especialmente o tom de pele, o tipo de cabelo e outros traços racializados — são mobilizadas como marcadores de valor social, competência presumida e direito a oportunidades. Assim, o sistema pigmentar funciona como uma engrenagem de **classificação hierárquica**, sustentada por um imaginário coletivo que associa traços de brancura a prestígio e credibilidade, enquanto projeta sobre a negritude um lugar de subalternidade. Não é simplesmente a base do colorismo que, tenta provar que menos retinto sofre menos.

A formulação deste conceito dialoga com a noção de **pigmentocracia** discutida por Telles (2003), segundo a qual “o status social, o prestígio e a mobilidade ascendente estão intrinsecamente relacionados com a tonalidade da pele” (TELLES, 2003, p. 27). Entretanto, ao falar em *sistema*, busco enfatizar que não se trata apenas de um fenômeno estatístico, mas de um **complexo de práticas, discursos e percepções interligadas**, que opera de forma contínua e transversal em diferentes esferas, inclusive na acadêmica.

O **código velado** surge como mecanismo de sustentação desse sistema, operando em zonas de invisibilidade e ambiguidade. Almeida (2018, p. 26) o define como aquele que “manifesta-se de forma sutil, disfarçada e, muitas vezes, negada, dificultando sua identificação e combate”. Em ambientes universitários, essa sutileza se traduz em expressões como a surpresa diante da competência de uma professora negra, a omissão

de seu nome em redes de colaboração ou a resistência velada a sua liderança em projetos e bancas acadêmicas.

Essa lógica, por sua vez, encontra respaldo nas análises de Achille Mbembe (2018, p. 71), para quem “o racismo organiza-se em torno de uma lógica de classificação, na qual o corpo negro é permanentemente avaliado, medido e situado em uma hierarquia de humanidade”. Dentro do **sistema pigmentar**, tais avaliações não se dão necessariamente por meio de insultos ou exclusões abertas, mas por **deslocamentos sutis**, como a atribuição de tarefas de menor prestígio, a invisibilização de contribuições intelectuais e a necessidade constante de provar competência.

Kilomba (2019, p. 42) complementa essa reflexão ao afirmar que “o racismo é um sistema de conhecimento que constrói o ‘outro’ como problema, ao mesmo tempo que oculta os privilégios do sujeito branco”. Essa construção simbólica é essencial para manter a ordem pigmentária: enquanto a brancura é naturalizada como neutra e universal, a negritude é marcada como exceção, diferença e, muitas vezes, ameaça.

Frantz Fanon, em sua análise das relações coloniais, já havia identificado que o perigo do racismo não se restringe à agressão direta, mas também ao silêncio cúmplice que o perpetua. Como ele afirma, “o mais terrível do racismo colonial não está apenas no insulto direto, mas no silêncio cúmplice que o sustenta” (FANON, 2008, p. 101). No contexto acadêmico brasileiro, esse silêncio muitas vezes se expressa na ausência de políticas específicas para promoção de professoras negras ou na falta de reconhecimento de suas contribuições científicas.

Ao propor este conceito de **sistema pigmentar**, reconheço que ele não é estático nem imutável: trata-se de uma estrutura que se adapta aos discursos contemporâneos, revestindo-se de formalidades institucionais e discursos de meritocracia, mas mantendo intacta a hierarquia racial subjacente. Essa compreensão teórica orienta, de forma decisiva, as escolhas metodológicas desta pesquisa.

A abordagem **quali-quantitativa** adotada não foi, portanto, uma decisão meramente técnica, mas uma opção epistemológica coerente com a análise desse sistema. A dimensão qualitativa se mostra indispensável para captar a densidade simbólica e as narrativas de resistência que escapam às métricas objetivas. Como defendem Lüdke e André (1986), “a abordagem qualitativa prioriza o significado das

ações humanas, colocando o pesquisador como o principal instrumento de coleta e análise dos dados". É justamente nesse espaço interpretativo que o racismo velado se revela: nos silêncios, nas hesitações, nas microexpressões que emergem nos relatos.

Por outro lado, a dimensão quantitativa possibilita mapear **padrões e recorrências** que evidenciam a persistência do sistema pigmentar, mesmo quando os discursos institucionais afirmam neutralidade. Conforme Triviños (1987), "a quantificação permite ao pesquisador alcançar certa objetividade e generalização, mas nunca deve estar dissociada da compreensão profunda dos significados que emergem do discurso dos participantes".

Assim, ao articular qualitativo e quantitativo, esta pesquisa busca **tornar visível o invisível**: revelar como o sistema pigmentar opera no cotidiano acadêmico, sustentado pelo racismo velado, e como as professoras negras constroem estratégias para permanecer e resistir nesse espaço. A triangulação metodológica, como lembra Flick (2009, p. 42), "não significa apenas somar métodos distintos. Ela exige uma reflexão epistemológica sobre o que cada estratégia revela e oculta, permitindo uma análise mais abrangente, plural e crítica dos fenômenos sociais".

Essa chave conceitual — sistema pigmentar e código velado — será, portanto, um fio condutor para a interpretação dos dados, orientando tanto a análise das entrevistas quanto a leitura das informações extraídas pela mineração de dados. Mais do que um recorte temático, trata-se de uma proposta de **categoria analítica**, capaz de tensionar a suposta neutralidade das relações acadêmicas e iluminar os caminhos de resistência construídos por mulheres negras na docência universitária. Para tanto, foi elaborado um quadro:

Elemento	Sistema Pigmentar	Código Velado
Definição	Estrutura social que hierarquiza pessoas com base na tonalidade da pele e outros traços fenotípicos, associando branura a prestígio e negritude a subalternidade.	Forma de discriminação racial disfarçada, indireta ou negada, que se manifesta de maneira sutil e não explícita.
Base de funcionamento	Classificação social tácita apoiada em padrões estéticos e simbólicos da branquitude.	Negação pública do racismo e manutenção de práticas discriminatórias por vias indiretas.
Formas de expressão	Acesso desigual a cargos, recursos e reconhecimento; sobrecarga de	Silêncios, omissões, exclusão de redes de colaboração,

Elemento	Sistema Pigmentar	Código Velado
	comprovação de competência para pessoas negras.	surpresas diante de desempenho positivo de docentes negras.
No contexto acadêmico	Distribuição desigual de oportunidades e legitimação seletiva do saber produzido por mulheres negras.	Microagressões, desvalorização implícita e resistência sutil à liderança de professoras negras.
Efeito nas trajetórias	Reproduz barreiras estruturais e simbólicas, limitando ascensão e visibilidade de docentes negras.	Desgaste emocional e necessidade constante de adotar estratégias de resistência e autodefesa.
Estratégias de enfrentamento	Construção de redes de apoio, afirmação identitária e ampliação da representatividade negra nos espaços de poder.	Denúncia das microagressões, fortalecimento de discursos antirracistas e ressignificação da presença negra no ensino superior.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Telles (2003), Almeida (2018), Mbembe (2018), Kilomba (2019) e Fanon (2008).

4.2. Caminhos e encruzilhadas na escolha metodológica

A escolha metodológica desta pesquisa não é neutra. Ela parte da encruzilhada vivida por mim enquanto mulher negra no espaço acadêmico e do reconhecimento de que a realidade social que desejo investigar não cabe nas limitações de um único método. Por isso, optei por uma abordagem **quali-quantitativa**, que reconhece a subjetividade dos relatos das entrevistadas e, ao mesmo tempo, busca padrões e regularidades nos dados extraídos por meio de mineração em planilha eletrônica.

De acordo com Lüdke e André (1986), “a abordagem qualitativa prioriza o significado das ações humanas, colocando o pesquisador como o principal instrumento de coleta e análise dos dados”. Nesse sentido, não há separação entre sujeito e objeto, e sim um envolvimento ativo do pesquisador com os sentidos construídos pelos participantes. A investigação qualitativa, portanto, é **um processo de escuta e interpretação**, tal como afirmam Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002), quando defendem que “a pesquisa social deve ser sensível à complexidade dos fenômenos humanos, escapando de reducionismos estatísticos e considerando os múltiplos sentidos que os sujeitos atribuem à sua experiência” (p. 97).

Em paralelo, a abordagem quantitativa surge como aliada para evidenciar, numericamente, as tendências mais recorrentes nas experiências relatadas. Para Triviños (1987), “a quantificação permite ao pesquisador alcançar certa objetividade e generalização, mas nunca deve estar dissociada da compreensão profunda dos significados que emergem do discurso dos participantes”. Assim, o entrelaçamento entre qualitativo e quantitativo nesta pesquisa busca capturar tanto o “como” quanto o “quanto” da presença de mulheres negras na docência universitária. Flick (2009) defende que a triangulação de métodos é fundamental para acessar diferentes camadas da realidade, afirmando que:

“A triangulação metodológica não significa apenas somar métodos distintos. Ela exige uma reflexão epistemológica sobre o que cada estratégia revela e oculta, permitindo uma análise mais abrangente, plural e crítica dos fenômenos sociais” (FLICK, 2009, p. 42).

4.3. Instrumentos de escuta e análise: análise de conteúdo e mineração de dados

Para captar as vozes e experiências de mulheres negras na docência, utilizei como instrumento principal a **entrevista semiestruturada**. Conforme Bardin (2011), esse modelo favorece uma escuta sensível e aberta, permitindo que o sujeito fale com liberdade, enquanto o pesquisador conduz com base em eixos temáticos. Seguindo a proposta metodológica de Pustilnik (2020), os dados oriundos de diferentes fontes — textos abertos, entrevistas gravadas, imagens e documentos — devem ser submetidos a um processo de **mineração qualitativa**, que consiste na pré-classificação, categorização e organização das informações, permitindo sua posterior tabulação e análise quantitativa.

A perspectiva qualitativa, como destaca Minayo (2018, p. 1, apud Pustilnik, 2020, p. 6), tem como núcleo interpretativo “**compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro**”, levando em conta a singularidade das experiências e o contexto histórico-cultural dos participantes. A etapa qualitativa, portanto, buscou identificar padrões de sentido, recorrências e contradições, compondo categorias de análise emergentes dos próprios dados.

As entrevistas foram realizadas com três professoras negras — cujos nomes foram substituídos para garantir anonimato, sendo substituídos por E1, E2 e E3. A

escolha do anonimato segue o protocolo ético estabelecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Parte da análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Laurence Bardin (2011). Essa técnica é composta por três fases principais: **pré-análise**, **exploração do material** e **tratamento dos resultados**, que incluem inferência e interpretação.

Figura 1. Fases da análise de conteúdo segundo Bardin (2011):



- Pré-análise
- Exploração do material
- Tratamento dos resultados (inferência e interpretação)

A análise de conteúdo permite não apenas a categorização dos discursos, mas também a interpretação de sentidos implícitos, o que é crucial em pesquisas que envolvem temas sensíveis, como o racismo estrutural e a exclusão acadêmica.

O processo de mineração adotou como referência a concepção de Aranha e Passos (2006, p. 1, apud Pustilnik, 2020, p. 7), segundo a qual “**mineração de textos** [...] refere-se ao processo de extração de informações de interesse e padrões não-triviais ou descoberta de conhecimento em documentos de texto não

estruturados”. Essa lógica pode ser expandida para outras mídias (áudio, vídeo e imagem), compondo o que Pustilnik (2020) denomina **mineração qualitativa multimídia**.

A seguir, a análise das falas foi triangulada com dados extraídos de uma **planilha de mineração de dados**, que organizou as informações por categorias temáticas, sentimentos associados e tipos de racismo vivenciados. As categorias incluíram: **resistência, machismo, estratégia, aspecto econômico, representatividade**, entre outras. Cada variável foi numericamente codificada para permitir a construção de gráficos e tabelas que complementassem a análise qualitativa.

5. PRINCIPAIS RESULTADOS

5.1. Um pouco dos resultados, pela perspectiva de Bardin:

Este capítulo apresenta a análise qualitativa das entrevistas realizadas com três pesquisadoras negras atuantes no ensino superior. O tratamento dos dados foi conduzido com base na técnica de análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011), respeitando as fases de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (inferência e interpretação). As categorias foram definidas a partir do roteiro de entrevista semiestruturada, com espaço para emergências temáticas. A seguir, são apresentados os resultados obtidos por categoria.

Barreiras para ser professora no ensino superior

Pré-análise: O corpus foi delimitado com base nas respostas à pergunta sobre barreiras enfrentadas até alcançar a docência universitária. A categoria “barreira” foi definida como unidade temática, com subcategorias: institucionais, estruturais e pessoais.

Análise de resultado: A entrevistada 1 (E1) aponta a subjetividade da prova didática como principal entrave, vivenciando episódios de racismo e machismo explícitos.

A entrevistada 2 (E2) destaca a dificuldade de acesso a bolsas de estudo, enquanto a entrevistada 3 (E3) situa suas dificuldades no entrecruzamento de raça, classe e gênero.

Interpretação: Identifica-se que, apesar das trajetórias distintas, todas enfrentaram barreiras estruturais que limitam o acesso de mulheres negras à docência. As experiências revelam um padrão de exclusão sistemática, que se expressa tanto no nível institucional (concursos, bolsas) quanto no simbólico (falta de pertencimento).

Estratégias de enfrentamento

Pré-análise: Unidades de registro foram agrupadas sob a categoria “estratégias de enfrentamento”. As subcategorias foram: esforço individual, mobilização coletiva e formação acadêmica estratégica.

5.2. ANÁLISE DE RESULTADO

A E1 relata a persistência em concursos e a conquista de bolsa internacional por esforço próprio. A E2 valoriza o investimento acadêmico e o acúmulo de capital simbólico. A E3 atribui sua trajetória à inspiração em mulheres negras e à rede de apoio construída em espaços negros (samba, movimento negro).

Interpretação

Há convergência na ação intencional das entrevistadas para superar barreiras. E1 e E2 enfatizam autonomia individual, enquanto E3 aponta o papel da coletividade negra como base de enfrentamento. O dado revela tensionamento entre os modelos de ascensão individual e comunitária.

Barreiras enfrentadas pela cor

Pré-análise

Identificaram-se unidades de sentido que indicam barreiras raciais. As principais categorias foram “racismo estrutural e institucional”, presente nas três falas.

Análise de resultado

E1 relata ausência de preparo e apoio institucional. E2 destaca o isolamento racial e a solidão na formação. E3 denuncia a constância do racismo e do machismo, em níveis explícitos e sutis.

Interpretação

A cor da pele atravessa todas as experiências como marcador de exclusão. A construção da identidade negra no ambiente universitário ainda é permeada por violências simbólicas, que comprometem o percurso formativo e o bem-estar docente.

Estratégias de resistência racial

Pré-análise

Ao agrupar as estratégias utilizadas para lidar com o racismo, a categoria “resistência racial” divide-se em: autodefesa acadêmica, posicionamento político e apoio comunitário.

Análise de resultado

E1 aposta na qualificação e na criação de redes de apoio pontuais. E2 adota uma postura política intransigente diante do racismo. E3 se ancora em espaços culturais negros e no afeto comunitário.

Interpretação

Enquanto E1 e E2 respondem com respostas rationalizadas, E3 incorpora elementos afetivos e culturais na resistência. A diversidade de estratégias reflete as múltiplas formas de sobrevivência e luta no enfrentamento ao racismo universitário.

Políticas públicas de inclusão

Pré-análise

Unidades de registro foram codificadas como “importância das políticas públicas”, com foco em cotas, bolsas e ações afirmativas.

Análise de resultado

E1 reconhece o avanço das cotas, mas critica sua insuficiência. E2 vê as políticas como fundamentais, mas ineficazes em sua aplicação. E3 observa mudanças estruturais, ainda que lentas, e reconhece o papel das políticas para ascensão econômica e simbólica.

Interpretação

As três entrevistadas reconhecem as políticas públicas como fundamentais, mas insuficientes para romper as barreiras estruturais de exclusão. A percepção compartilhada é de que ainda há grande resistência institucional à presença negra.

Representatividade docente negra

Pré-análise

Foi feita a contagem de ocorrências de docentes negros mencionados na graduação e pós-graduação, categorizando-se como “representatividade docente”.

Análise de resultado

Todas relataram ausência total ou quase total de docentes negros ao longo de suas formações.

Interpretação

A sub-representação docente negra é um traço estrutural do ensino superior brasileiro. A ausência de referência racial impacta a autoimagem e dificulta a construção de uma trajetória de pertencimento acadêmico.

Apoio docente antirracista

Pré-análise

As respostas foram organizadas sob a categoria “presença de apoio antirracista”.

Análise de resultado

Nenhuma das entrevistadas relatou ter recebido apoio docente significativo com viés antirracista. E2 critica a postura omissa e silenciosa dos colegas.

Interpretação

A falta de apoio institucional e afetivo revela o racismo como fenômeno estrutural e naturalizado no ensino superior. A neutralidade é apontada como cúmplice da exclusão racial.

Diversidade entre colegas

Pré-análise

Quantificação da presença de colegas negros na graduação e pós-graduação.

Análise de resultado

E1 teve uma colega negra na graduação e nenhum na pós. E2 e E3 indicaram presenças pontuais, majoritariamente masculinas.

Interpretação

A escassa presença de estudantes negros, especialmente mulheres, reforça o isolamento racial e de gênero no ambiente acadêmico, e reduz a possibilidade de construção de redes de solidariedade racial.

Importância da formação superior

Pré-análise

Agrupamento sob a categoria “valores atribuídos à formação”.

Análise de resultado

E1, E2 e E3 reconhecem o ensino superior como instrumento de transformação social, econômica e simbólica. E2 referencia Bourdieu e o capital simbólico. E3 ressalta o impacto coletivo da ascensão educacional.

Interpretação

A formação superior representa, para todas, mais que qualificação profissional: é um ato de resistência e ascensão simbólica.

Docência universitária como plano de vida

Pré-análise

Análise narrativa sobre o plano de carreira.

Análise de resultado

E1 aspirava à ciência, mas encontrou na docência o único caminho. E2 inicialmente mirava a educação básica. E3 encontrou vocação na docência a partir do mestrado.

Interpretação

A docência aparece como caminho construído, mais do que planejado, sendo incorporada progressivamente à identidade profissional.

Reconhecimento do corpo negro pelos estudantes

Pré-análise

Categoria “reconhecimento corporal”.

Análise de resultado

E1 e E2 relataram falas positivas e reconhecimento por parte de estudantes negros. E3 ouviu manifestações na pós-graduação.

Interpretação

A presença de uma professora negra representa ruptura simbólica e referência positiva para os alunos, ainda que nem todos se reconheçam nesse reflexo.

Pesquisa e exclusão de pesquisadoras negras

Pré-análise

Categoria “tratamento da pesquisadora negra”.

Análise de resultado

As três relataram exclusão e invisibilidade em espaços de pesquisa e financiamento. E1 não foi convidada a liderar projetos. E3 denuncia que os espaços ainda pertencem à branquitude.

Interpretação

A pesquisa científica no Brasil ainda é um campo elitizado, branco e masculino, onde mulheres negras enfrentam o silenciamento e a deslegitimização sistemática.

Pré-análise

Unidades organizadas sob a categoria “acolhimento institucional”.

Análise de resultado

E1 aponta neutralidade como forma de apagamento. E2 denuncia resistência velada, especialmente entre formadores. E3 identifica respeito superficial, mas ausência nos espaços de poder.

Interpretação

A relação entre colegas é permeada por **ambivalência.

5.3. Analise da Mineração de dados

Na fase operacional, o pesquisador realiza a classificação e categorização do material coletado, registrando-o em planilhas de análise. Como orienta o autor, “na organização dos dados na planilha de análise a ser construída, devemos utilizar números para compor os dados, uma vez que um trabalho posterior será quantitativo e estatístico, trabalhar com números nos permite fazer tais análises de forma mais rápida e confiável” (PUSTILNIK, 2020, p. 9). Tal procedimento reduz o retrabalho e assegura maior precisão na etapa quantitativa.

No tratamento de diferentes mídias, a estratégia mantém sua coerência metodológica: “Podemos ver que as estratégias se assemelham e que a estratégia utilizada no caso de vídeo pode ser a mesma no caso de áudio (gravação de áudio de

entrevistas, por exemplo) e por isso não apresentaremos um exemplo para esta mídia” (PUSTILNIK, 2020, p. 12). Essa padronização de processo facilita a integração de resultados.

Por fim, a metodologia proposta também preza pela economia de tempo, priorizando apenas a transcrição de trechos relevantes após a análise preliminar: “Se a análise fosse sobre um arquivo de áudio, resultado de gravação de entrevistas, o trabalho de escuta será menor que se for fazer transcrição. Somente depois de realizadas as análises qualitativas e sua posterior análise quantitativa é que se selecionará os trechos significativos para serem transcritos” (PUSTILNIK, 2020, p. 16).

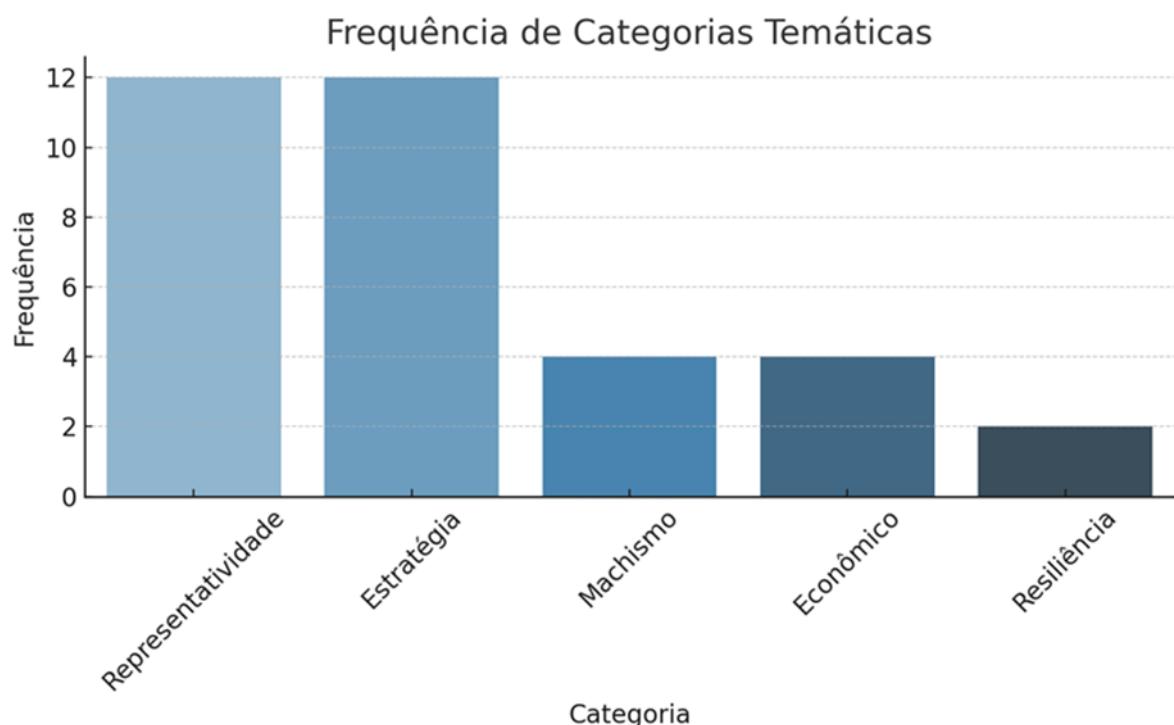
Dessa forma, a combinação entre análise qualitativa, sistematização numérica e mineração de dados amplia a profundidade interpretativa e a robustez estatística dos resultados, mantendo o equilíbrio entre compreensão e mensuração.

Pergunta	Entrevistado
----------	--------------

Categoria	Situação	Racismo	Sentimento
1=Resiliência	1=4.Favorável	1=Estrutural	1=Esperança
2=Machismo	2=4.Desfavorável	2=Cultural	2=Indignação
3=Estratégia	3=3.Individual	3=Institucional	3=Raiva
4= Econômico	4=3.Coletiva	4=Invisível /implícito	
5=Representatividade	5=1.suave		
	6=1.Média		
	7=1.Alta		
	8=2.Negro		
	9=2.Branco		

6. A voz das entrevistadas em números e sentidos

A mineração de dados permitiu organizar os relatos das participantes em frequências e padrões. Abaixo apresento o **Gráfico 1 – Frequência das categorias temáticas**, baseado nas codificações atribuídas a cada narrativa.



Análise do Gráfico 1:

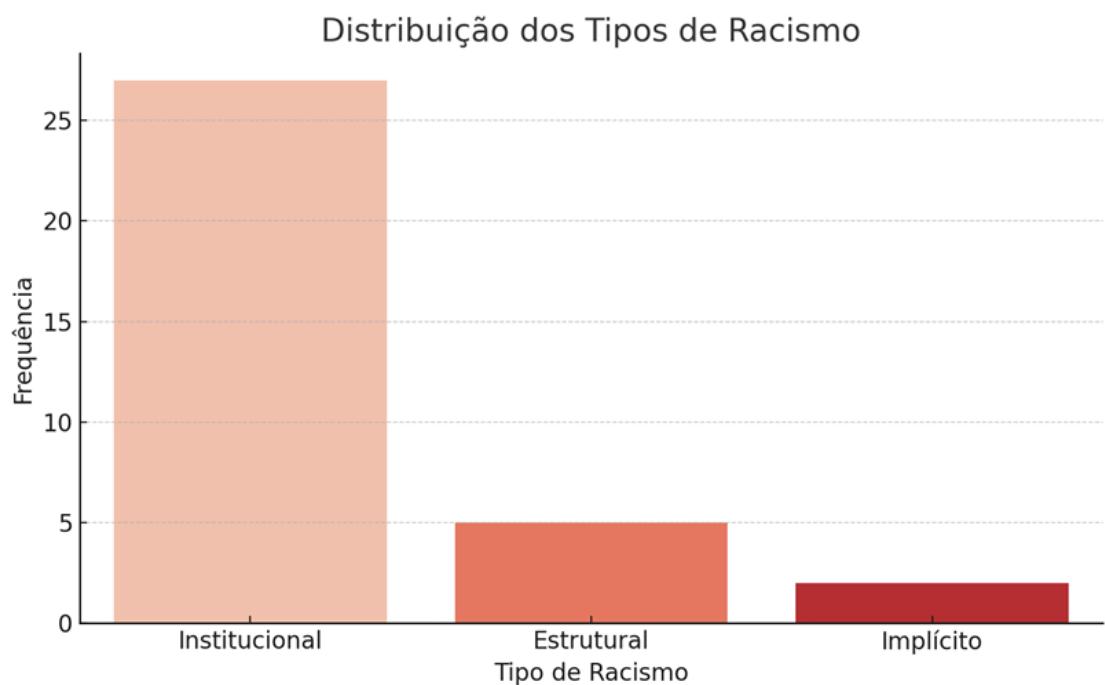
O gráfico revela a predominância de três grandes categorias: **resiliência, representatividade e estratégia**. A recorrência desses temas confirma a hipótese de que as mulheres negras no ensino superior vivenciam tensões constantes entre sofrimento e superação. Como destaca Sueli Carneiro (2003):

“Para a mulher negra, a resistência é um ato cotidiano. Não se trata apenas de sobreviver, mas de construir formas próprias de existir num mundo que nega continuamente sua legitimidade” (CARNEIRO, 2003, p. 39).

Essa resistência não é apenas individual, mas também coletiva. A entrevistada **E3**, por exemplo, remete suas conquistas à força do movimento negro e à ancestralidade. Ela afirma: “Foi no samba, na roda de conversa com outras mulheres pretas, que entendi que eu não estava sozinha. Ali, percebi que eu também podia ocupar a sala de aula como professora, com meu corpo preto e minha fala marcada”.

A dimensão simbólica desse pertencimento é ampliada por Lélia Gonzalez (1982), ao afirmar que:

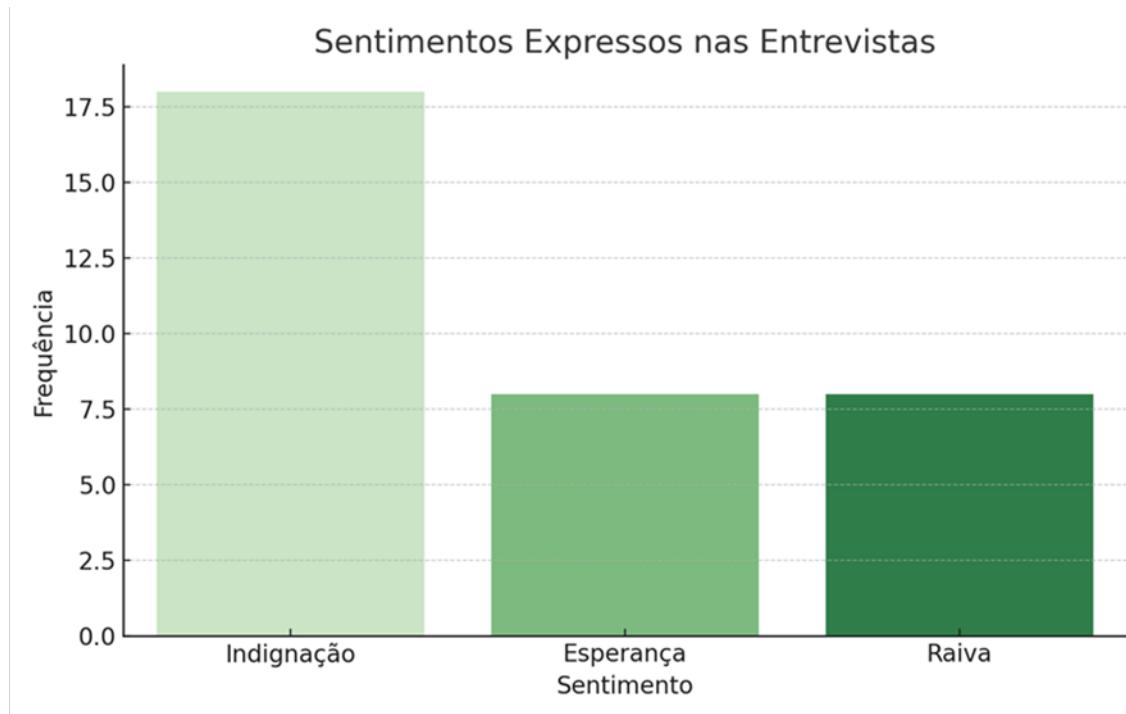
“A cultura negra é a forma mais eficaz de resistência cotidiana contra o racismo. Ela não se limita a uma estética, mas carrega códigos de sobrevivência, estratégias de enfrentamento e afirmação de uma identidade que o sistema tenta apagar” (GONZALEZ, 1982, p. 220).



Análise do Gráfico 2:

O gráfico referente à distribuição dos tipos de racismo evidencia que o **racismo estrutural** foi o mais recorrente nas falas das entrevistadas, seguido pelo **institucional** e pelo **cultural**. Essa predominância corrobora com a análise de Frantz Fanon (2008): “A epiderme do negro torna-se a prisão do seu corpo. Antes mesmo de falar, seu corpo já fala por ele, como sinal de inferioridade” (FANON, 2008, p. 92).

As falas de E1 e E2 denunciam o quanto o sistema universitário opera com neutralidade cúmplice, naturalizando a exclusão. E2 afirma: “Eu era a única negra da minha turma e também a única que não tinha apoio dos professores. Nunca foi dito, mas sempre foi sentido”. Essa sensação de deslocamento é reforçada por Achille Mbembe (2014), que nos alerta: “A raça é, antes de tudo, uma categoria técnica que permite diferenciar, classificar, hierarquizar e organizar o espaço social segundo um princípio de exclusão” (MBEMBE, 2014, p. 41).



Análise do Gráfico 3:

Entre os sentimentos mais expressos, destacam-se **indignação, esperança e raiva**. Essa complexidade emocional revela o caráter contraditório da experiência negra na universidade. Ao mesmo tempo em que enfrentam violência simbólica, as entrevistadas constroem esperança como forma de resistência. Como aponta bell hooks:

“Esperança é um ato político radical. Quando mulheres negras falam de esperança, elas estão construindo mundos possíveis onde suas existências não são marcadas pela dor, mas pela potência” (HOOKS, 1995, p. 115).

E3 compartilha que seu maior sentimento foi o da “esperança teimosa”, aquela que resiste mesmo quando tudo parece negar sua existência. Essa esperança é,

também, uma herança ancestral, que sustenta as estratégias de resistência construídas nos corpos e nos afetos.

7. Encruzilhada também é caminho: considerações finais sobre os despachos entregues

A análise das entrevistas evidencia que, apesar dos avanços das políticas afirmativas, o racismo estrutural e o epistemicídio ainda operam de forma contundente nas universidades brasileiras. As experiências de E1, E2 e E3 confirmam as análises de Fanon (2008) e hooks (1995) sobre os impactos do racismo velado e institucional, mostrando que a academia ainda é um espaço profundamente marcado por desigualdades históricas. Fanon já alertava que "a epiderme do negro torna-se a prisão do seu corpo" (FANON, 2008, p. 92), e isso se reflete no modo como as entrevistadas foram constantemente obrigadas a provar sua competência, legitimidade e pertencimento.

As falas revelam um padrão de exclusão que se articula em diferentes níveis: individual, institucional e simbólico. E1 aponta a subjetividade dos processos avaliativos; E2 denuncia a ausência de redes de apoio e políticas efetivas de permanência; e E3 destaca o peso da interseccionalidade entre raça, gênero e classe. A convergência desses relatos evidencia que as universidades brasileiras ainda se estruturam com base em um modelo eurocêntrico, que deslegitima saberes e corpos negros.

A resistência das entrevistadas se expressa de forma multifacetada. Ao mesmo tempo em que enfrentam situações de racismo explícito, criam redes de apoio com outras mulheres negras, afirmam suas identidades e valorizam saberes ancestrais. Essa resistência dialoga com a noção de "encruzilhada" proposta por Gomes (2012), que comprehende o espaço acadêmico como local de disputa e reinvenção. Para E3, por exemplo, os espaços culturais negros, como rodas de samba e coletivos comunitários, foram essenciais para fortalecer sua trajetória: "Ali percebi que eu também podia ocupar a sala de aula como professora, com meu corpo preto e minha fala marcada" (E3, 2025).

Além disso, as entrevistadas demonstram que a resistência vai além da luta individual. E2 enfatiza o caráter político de denunciar práticas racistas e cobrar

institucionalmente o cumprimento de políticas de equidade, enquanto E1 destaca a importância de redes de colaboração acadêmica para enfrentar o isolamento. Essa combinação entre resistência individual e coletiva é central para compreender a inserção e permanência de docentes negras no ensino superior.

Autores como Carneiro (2005) e Kilomba (2019) ajudam a compreender o fenômeno descrito pelas entrevistadas. Carneiro denuncia o epistemocídio, entendido como a sistemática negação dos saberes negros, e Kilomba aponta que a presença de corpos negros no espaço acadêmico representa um ato político que subverte o cânone e desafia as hierarquias epistêmicas estabelecidas. A experiência de E2, que relata o brilho no olhar dos alunos ao se reconhecerem nela, confirma a potência simbólica da representatividade.

Por fim, a análise dos dados evidencia que a luta das mulheres negras docentes no ensino superior ultrapassa a questão do acesso. Trata-se de um movimento amplo, que busca redefinir epistemologias, questionar hierarquias de poder e propor novas formas de produzir conhecimento. Como aponta hooks (1995), a pedagogia crítica só se realiza quando incorpora as vozes marginalizadas, transformando a sala de aula em espaço de liberação e reconhecimento.

7.1. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As falas de E1, E2 e E3 revelam que a presença de mulheres negras no ensino superior vai além da ocupação de cargos: trata-se de transformar epistemologias, questionar hierarquias e abrir caminhos para novas gerações. Apesar dos avanços conquistados com políticas afirmativas, ainda há barreiras significativas a serem superadas, tanto no campo institucional quanto no simbólico. Conclui-se que:

- O acesso de mulheres negras à docência universitária ainda é restrito e enfrenta obstáculos interseccionais de raça, gênero e classe;
- As políticas afirmativas foram fundamentais, mas precisam ser ampliadas e acompanhadas por ações efetivas de permanência e apoio institucional;

- A presença de docentes negras impacta diretamente a produção de conhecimento, a representatividade e a construção de práticas pedagógicas antirracistas;
- É necessária uma revisão profunda das estruturas acadêmicas, com vistas à democratização dos espaços e à valorização dos saberes negros.

Esses achados reafirmam a urgência de uma universidade mais plural, democrática e comprometida com a equidade racial, rompendo com os mecanismos históricos de exclusão e epistemicídio. O desafio está em construir instituições que não apenas incluem, mas reconheçam e valorizem a diversidade como princípio fundamental da produção científica e da educação transformadora.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALVES, Jaime. **Referência completa a ser confirmada**. 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- CARINE, Bárbara. **Referência completa a ser confirmada**. Salvador: UFBA, 2023.
- CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. In: _____. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2005.
- CARNEIRO, Sueli. **Referência completa a ser confirmada**. 2011.
- CARNEIRO, Sueli. **Referência completa a ser confirmada**. 2018.
- CHERLIN, Andrew J. **Remarriage as an incomplete institution**. *American Journal of Sociology*, v. 84, n. 3, p. 634-650, 1978.
- COLLINS, Patricia Hill. **Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment**. New York: Routledge, 1994.
- COLLINS, Patricia Hill. **Reflexões recentes**. 2016.
- COLLINS, Patricia Hill. **Referência completa a ser confirmada**. 2019.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DAVIS, Angela. **Referência completa a ser confirmada**. 2016 (ou outra obra citada no texto).
- EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FLACSO BRASIL. **Relatório sobre violência contra mulheres negras**. Brasília: FLACSO, 2015.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. In: *Lélia Gonzalez: por um feminismo afro-latino-americano*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020 [original de 1984].
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.
- HOOKS, bell. **Outros textos citados (completar)**. 1994, 1995.
- IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LEITE, Miriam. **Referência completa a ser confirmada**. 2017.
- LIRA, et al. **Referência completa a ser confirmada**. 2017.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LUGONES, Maria. **Colonialidade e gênero**. 2014.
- MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2018.
- MOUTINHO, Laura. **Razão, cor e desejo: uma análise da produção da diferença de gênero e raça no Brasil**. São Paulo: Unesp, 2004.
- NASCIMENTO, Beatriz. **O conceito de quilombo e a resistência negra**. In: *Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2019 [original de 1983].
- PESSANHA, Maria. **Referência completa a ser confirmada**. 2019.
- QUJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

- RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- RIBEIRO, Djamila. **Outros textos citados (conferir se há mais obras)**.
- RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen, 2017.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 2007.
- SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- SILVA, Martiniano J. **Referência completa a ser confirmada**. 2009.
- SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- TELLES, Edward. **Pigmentocracia: raça e cor no Brasil**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2003.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

A presente dissertação analisa a presença e os desafios enfrentados por mulheres negras na docência universitária brasileira, compreendendo suas trajetórias como expressão de resistência, saber ancestral e luta política. A pesquisa parte da experiência da autora e do diálogo com trajetórias de docentes negras, articulando memória, interseccionalidade e epistemologias críticas. A metodologia adota uma abordagem quali-quantitativa, com entrevistas e análise de conteúdo, permitindo compreender como o racismo estrutural e institucional, associado ao epistemicídio, impacta a permanência e a legitimidade dessas mulheres no espaço acadêmico. O trabalho evidencia que a presença de professoras negras, embora minoritária, constitui ato de subversão às estruturas tradicionais de poder, sendo fundamental para a construção de uma universidade mais plural, democrática e antirracista.

ISBN: 978-65-87527-47-5



9 786587 527475